

Apresentação do Dossiê Cultura e Sociedade

O presente Dossiê é fruto de um bom encontro. Trata-se das relações entre São Paulo e Maranhão ou Maranhão e São Paulo. O cerne das relações constitutivas desse bom encontro diz respeito aos vínculos estabelecidos entre dois grandes pesquisadores: **Maria Constança Peres Pissarra e Luciano da Silva Façanha**. Semelhante vínculo que ultrapassou as fronteiras de uma relação de orientação, tornou-se também uma sensível e cuidadosa parceria de trabalho. Essa parceria costurou o estreitamento entre duas regiões de nosso país – Nordeste e Sudeste. Tamanha aproximação permitiu que um interessante e bonito desenho interinstitucional fosse esboçado na forma de um Dossiê. Esse Dossiê concerne à Revista *Poliética* do Centro de estudos Rousseau da PUC-SP e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCULT) da Universidade Federal do Maranhão.

Nesse sentido, da parte da *Poliética*, convém lembrar que a revista está voltada para veicular artigos que se dediquem a discutir temas relativos à área de pesquisa em Ética e Filosofia Política. Seguindo o caráter de heterogeneidade do grupo, será priorizado o caráter de discussão interdisciplinar. Assim, a revista volta-se para a publicação de artigos de professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação das áreas de Filosofia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Direito e História. Por sua vez, da parte do PGCULT requer ressaltar que abrange a multiplicidade de investigações científicas referentes às manifestações, experiências e formas de organização social, estudando a diversidade sociocultural numa perspectiva interdisciplinar, histórica e contextualizadora, buscando delinear um quadro atualizado das práticas sobretudo locais. Um dos

principais traços em comum entre Centro de estudos Rousseau da PUC-SP e o PGCULT é o seu aporte interdisciplinar, que funciona para o presente Dossiê como um corredor de ligação entre duas dimensões distintas, mas complementares.

Com base nisso, e em nome dessa relação que é geográfica, acadêmica e, sobretudo, afetiva, o presente Dossiê da Revista *Poliética* foi carinhosamente batizado de “Cultura e Sociedade”, cujo objetivo está voltado para publicação de resultados parciais ou finais de pesquisas desenvolvidas por professores, pós-graduandos e egressos do PGCULT da Universidade Federal do Maranhão. Essa publicação também funciona como uma espécie de vitrine e plataforma a respeito daquilo que está sendo produzido nas linhas de pesquisa do referido programa. Uma plataforma desse porte também vem acompanhada de um profundo sentimento de gratidão às generosas professoras Maria Constança Peres Pissarra e Barbara Rodrigues Barbosa, bem como ao professor Alessandro Francisco do Collège international de philosophie – CIPh.

Sendo assim, o **Dossiê Cultura e Sociedade** se inicia com Danielle de Assis Araújo Alves Antônio Cordeiro Feitosa e Renan Augusto Fernandes Silva, no texto intitulado *A Geodiversidade à luz da fenomenologia: identidade e resistência no quilombo Itamatatua, Alcântara – Maranhão*, têm por objetivo compreender a importância dos elementos da geodiversidade para a comunidade, no Quilombo de Itamatatua, situado no município de Alcântara – MA. O estudo foi baseado no método fenomenológico, abordando a compreensão da importância dos elementos abióticos utilizados para a produção ceramista e sua relação com as artesãs e os demais moradores da comunidade.

Já no artigo intitulado *As duas possíveis faces da sintomatologia na obra de Gilles Deleuze durante a década de 60*, Flávio Luiz de Castro Freitas, Luciano da Silva Façanha, Brenda dos Santos Menezes e Juliana Mendes Campos objetivam postular que concepção de sintomatologia apresentada por Gilles Deleuze no “Prólogo” do livro sobre Sacher-Masoch, em 1967, possui duas faces complementares, as quais remetem respectivamente ao livro de 1962, *Nietzsche e a filosofia*, e ao trabalho sobre Bergson de 1966.

Em *As implicações da educação para o progresso moral da humanidade segundo Immanuel Kant*, Luciano da Silva Façanha, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho e Evilásio Barbosa da Silva têm como principal objetivo, estabelecer uma reflexão profícua sobre as implicações educacionais, na perspectiva do filósofo Immanuel Kant, para o progresso moral da humanidade.

Por sua vez, no texto intitulado de *Entre as imagens reais e projetadas: ressignificando o status das mulheres negras*, Aurinete Ferreira Barbosa, Claudia Leticia Gonçalves Moraes, Rayanne Caroline Viana Mendes e Sunshine Cristina de Castro Reis Santos pretendem refletir sobre experiência social de mulheres negras, o impacto das imagens de controle e da violência simbólica, visando conectar o contexto histórico e biográfico à dimensão interpretativa.

Renata Maranhão Caldas e Cristiane Navarrete Tolomei, no artigo *Estudos decoloniais e a educação inclusiva: uma solução possível no desafio das estruturas de poder nas práticas educacionais*, propõe refletir metodologias inovadoras que contemplem os estudos decoloniais como uma práxis de oposição ao sistema-mundo moderno/colonial na educação inclusiva. Para isso, verificamos como uma ontologia centralizadora invisibiliza e subalterniza

peças com deficiência, resultando em um modelo social capacitista e excludente na educação inclusiva no Brasil. Diante disso, discutiremos sobre as implicações da colonialidade no domínio da educação inclusiva para, em seguida, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentar os elementos que circundam uma pedagogia decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência.

No trabalho *Inteligência artificial no ensino superior: uma revisão de literatura sobre desafios e possibilidades no contexto acadêmico*, Ester Avelar dos Santos Rios Mariz, Jéssica Silva Costa, João Batista Bottentuit Júnior e Odlá Cristianne Patriota Albuquerque discutem sobre a Inteligência Artificial (IA) no ensino superior, problematizando como essa tecnologia se apresenta no contexto acadêmico. O seu objetivo principal é refletir sobre como a IA tem sido integrada à academia, analisando as estratégias de uso, as concepções relativas à IA, e os desafios e possibilidades dessa integração. A metodologia empregada é uma revisão sistemática de literatura, com levantamento de produções científicas entre janeiro de 2021 e junho de 2024, em dois bancos de dados: AcademiaEdu e Google Acadêmico.

Jessica Patricia Carvalho Garcia e Arkley Marques Bandeira, no texto *Interdisciplinaridade e Interculturalidade: desafios e potencialidades na prática pedagógica*, buscam discutir a relevância da interculturalidade e da interdisciplinaridade no contexto educacional, e apresentar a análise das percepções dos professores de uma escola pública de São Luís (MA), sobre suas potencialidades e desafios na prática pedagógica.

Em *Mediação do Patrimônio Afrocentrado em Bibliotecas Públicas: as estratégias de educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney, São Luís, MA*, Anna Caroline Corrêa Mendes, Maurício José Morais Costa e Kláutenys Dellene Guedes Cutrim analisam as ações e estratégias de educação patrimonial afrocentrada realizadas pela Biblioteca Pública Municipal José Sarney (BMJS) e suas implicações na mediação, sensibilização, disseminação e valorização da cultura negra em São Luís, MA.

Márcia Manir Miguel Feitosa, Thaisa Viegas de Pinho e Valéria Matos Cutrim, no trabalho *“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques* pretendem realizar a análise de Louças de família, da escritora, poetisa e tradutora brasileira Eliane Marques, levando-se em consideração o processo de composição da obra, dado o seu caráter descontínuo e fragmentado, a começar pela indefinição do gênero literário. A partir de uma narradora em primeira pessoa, testemunha dos fatos e acontecimentos rememorados que perpassam histórias familiares de mulheres pretas e subalternizadas, adentra-se no universo da interlocução com a figura do leitor, mais propriamente, da leitora por meio do recurso intertextual e paródico, numa clara relação com a escrita de si e com a escrevivência, na medida em que se torna uma vivência pessoal e coletiva de uma das descendentes da escravidão.

Abrahão Alexandre Barros de Lima, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho e Flávio Luiz de Castro Freitas, no trabalho *O aumento dos índices do discurso de ódio nas redes sociais brasileiras e a modernidade da questão*, buscam problematizar acerca da disseminação de discursos de ódio nas redes sociais brasileiras durante a pandemia, considerando uma possível subnotificação

gerada pela própria estrutura digital. Observando a visibilidade trazida pelas redes e a sociedade da vigilância e partindo de um olhar retrospectivo sobre a sociedade brasileira colonial e racista, problematiza-se a modernidade do fenômeno.

No texto ***O fluxo da criação do filme Pixote, a lei do mais fraco: uma leitura social e política***, José Ribamar Ferreira Júnior e Bruna Maria Paixão Castelo Branco objetivam trazer à superfície os rastros da criação do filme Pixote, do diretor argentino, naturalizado brasileiro, Héctor Babenco, cuja denúncia social ecoa até os dias atuais, roteirizado inicialmente pelo jornalista maranhense José Louzeiro, que também é autor do romance, ponto de partida para roteirizar a história. O livro *Infância dos mortos*, marco e balizamento do qual nasce a narrativa, enfoca a Operação Camanducaia que vai completar 50 anos neste 2024, um dos pontos fulcrais da política de Estado, durante a ditadura militar, para limpar das ruas a presença de crianças e adolescentes desamparados pela família e pelo poder público nos anos 1970.

No artigo ***Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência***, Priscila Milena Costa Chahini, João Batista Bottentuit Junior, Thelma Helena Costa Chahini abordam as percepções de profissionais da coordenação dos Cursos de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Os achados deste estudo revelam que os cursos de formação de oficiais BM e PM estão se ajustando às questões que envolvem as aptidões físicas das pessoas com deficiência, suas necessidades de atendimento educacional especializado e/ou de adequações, seus potenciais e vulnerabilidades.

Em *Performatividade da ontologia corporal*, Gustavo José de Sousa Chaves e Ana Caroline Amorim Oliveira elaboram uma interrogação filosófica acerca dos limites da constituição do Sexo-Gênero, a partir do conceito de Performatividade de Judith Butler. Tal empreitada demonstra que este binômio sempre fora condicionalmente compreendido sob a lógica essencialista, que forjou uma artificial divisão entre natureza e cultura. O artigo desenvolve como Butler denuncia as posições ontológicas que criam a ideia de um corpo cuja estabilidade do sexo é desde sempre inferida. Assim como, de que maneira essas posições são construídas e operacionalizadas pela malha sutil do poder.

Lucas Mateus da Silva Nogueira, Conceição de Maria Belfort de Carvalho e Eduardo Filipe Bezerra Teixeira, no artigo ***PLANO DIRETOR E PATRIMÔNIO CULTURAL: uma análise do município de São José de Ribamar***, analisam o impacto do Plano Diretor na preservação do patrimônio cultural na cidade de São José de Ribamar- MA, destacando como as políticas públicas e a participação da sociedade civil influenciam essa proteção. O estudo examina a eficácia das diretrizes do plano no equilíbrio entre o crescimento urbano e a conservação dos bens culturais materiais e imateriais da cidade. A pesquisa utiliza revisão documental e estudo de caso para avaliar a integração das demandas de desenvolvimento com a preservação cultural, enfatizando a importância das audiências públicas na revisão do plano.

No texto *Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu*, Rosalva de Jesus dos Reis e Kláutenys Dellene Guedes Cutrim abordam as possibilidades de implementação do Turismo de Base Comunitária (TBC) na Reserva Extrativista de Cururupu. Destacamos os povos

e comunidades tradicionais brasileiros e sua importância para a conservação dos biomas do país. Apresentamos a importância das unidades de conservação para proteção ambiental, com destaque para a RESEX de Cururupu, criada em 2004 e localizada no litoral ocidental maranhense.

Em *Véxoa Nós Sabemos: uma reflexão sobre cerâmica Yudjá*, Larissa Lacerda Menendez, Laís Norton Fonseca dos Santos, Thayane Rodrigues Reis e Rodrigo Ferreira Gomes apresentam resultados parciais de pesquisas em andamento cuja temática interdisciplinar transita entre artes visuais, educação étnico-racial e antropologia. A partir da reflexão sobre a Arte Indígena Contemporânea, apresentaremos recentes exposições de artistas indígenas enfatizando a exposição Véxoa: nós sabemos, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 2020 e 2021.

Na área livre, no texto *A viagem, de Charles Baudelaire pelos mares turbulentos da modernidade*, Cacilda Bonfim e Maria Aracy Bonfim analisam o poema *A Viagem*, de Baudelaire, a partir da ideia de inauguração da Modernidade com a obra *As Flores do Mal*, com base no reconhecimento do autor que entende a Modernidade como elemento transitório, efêmero e contingente – “é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”. O poema desvenda o curso da vida moderna e anuncia com o texto poético o desfecho, a queda, o começo do fim – anúncio macabro de tempos viciosos, torpes e vazios.

Já Marcelo Leandro dos Santos, em *Cultura de ódio e memória irresoluta: Por que elaborar o passado?* Apresenta um estudo sobre as relações entre cultura de ódio e memória irresoluta. O percurso metodológico de tal análise se deu por meio de pesquisa teórico-

bibliográfica, com apropriação conceitual da teoria crítica da sociedade, especialmente o pensamento de Theodor Adorno.

Por fim, Fábio Palácio e Cristiano Capovilla, em *Racionalismo iluminista e ethos jornalístico: Bases filosóficas para uma ética da imprensa*, apresenta as formas como a ética iluminista influenciou a constituição do ethos jornalístico. Traçou-se, pois, um quadro da filosofia moral do Iluminismo a partir dos trabalhos de Immanuel Kant, destacando sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Em segundo momento, mostrou-se como Jürgen Habermas desenvolveu a formulação kantiana, superando seus limites ao propor um paradigma fundado no agir comunicativo. Em seguida acessaram-se os modos pelos quais o racionalismo iluminista contribuiu para a conformação do moderno ethos da imprensa.

Desejamos uma excelente leitura!

A Geodiversidade à luz da fenomenologia: identidade e resistência no quilombo Itamatatua, Alcântara – Maranhão.
GEODIVERSITY IN LIGHT OF PHENOMENOLOGY: IDENTITY AND RESISTANCE IN THE ITAMATATUA QUILOMBO, ALCÂNTARA – MARANHÃO.

Danielle de Assis Araújo Alves *

Antonio Cordeiro Feitosa **

Renan Augusto Fernandes Silva ***

RESUMO

A paisagem é dotada dos elementos naturais impregnados de relações e impressões da sociedade, no tempo-espaço do homem com as marcas da cultura e da identidade. A paisagem do Quilombo de Itamatatua, situado no município de Alcântara, é marcada por elementos da geodiversidade e da biodiversidade em relação intrínseca com as atividades humanas manifestadas através da cultura tradicional e das práticas religiosas, artísticas e de lazer, como a festa de Santa Tereza d'Ávila. Com o objetivo de compreender a importância dos elementos da geodiversidade para a comunidade, o estudo foi baseado no método fenomenológico, abordando a compreensão da importância dos elementos abióticos utilizados para a produção ceramista e sua relação com as artesãs e os demais moradores da comunidade. Os elementos da natureza, apropriados pelas artesãs e utilizados na produção de cerâmica, com destaque para a argila, integram o conjunto da geodiversidade. Com o aporte teórico da fenomenológica, compreende-se que os elementos da natureza, moldados pelas gerações, dotados de história, tradição, cultura, experiência, entre outros atributos, ganham significados para atividades produtivas econômicas, de uso cotidiano, integrando a formação da identidade e fortalecendo a resistência do quilombo.

PALAVRAS-CHAVE: Geodiversidade; Fenomenologia; Identidade; Quilombo Itamatatua.

* Danielle de Assis Araújo Alves, mestra em Cultura e Sociedade pelo PGCult, Professora da rede estadual de ensino do Maranhão d.araujoalves@hormail.com

** Antonio Cordeiro Feitosa, Doutor em Geografia, Professor Titular da UFMA, permanente do PGCult antonio.cf@ufma.br

*** Renan Augusto Fernandes Silva, pós-graduando do PGCult, Professor da rede estadual de ensino do Maranhão renan.augusto@discente.ufma.br

ABSTRACT

The landscape is endowed with elements of geodiversity and imbued with societal relationships, encompassing human existence in time and space by recording cultural and identity impressions of the communities. The Quilombola community of Itamatatua, located in the municipality of Alcântara, has a landscape characterized by elements of geodiversity and biodiversity, intrinsically connected to the productive activities of the resident population. These are manifested through traditional extractive and agricultural culture, as well as religious, artistic, and leisure practices, such as the community's best-known festival in honor of Santa Tereza d'Ávila, which traditionally takes place in the area. To achieve the research objective, the study was designed based on the phenomenological method, focusing on understanding the importance of the abiotic elements used in ceramics production and their relationship with the craftswomen and other community residents. The natural elements used in ceramics production, especially clay, are part of the geodiversity utilized by the craftswomen. Through the phenomenological approach, these elements are understood as being shaped by generations, endowed with history, tradition, culture, experience, and other attributes. These elements gain meaning by the residents who use them in economic productive activities, in daily use and to integrate the formation of identity and strengthen the resistance of the quilombo.

KEYWORDS: Geodiversity; Phenomenology; Identity; Itamatatua Quilombo.

Introdução

A utilização dos elementos da natureza pelo homem, para contemplação ou exploração, resulta na relação intrínseca entre a sociedade e o ambiente natural, que tem sido fundamental desde a Idade da Pedra quando fragmentos de rochas eram modelados e utilizados para a caça e outras atividades de sobrevivência. As condições naturais do ambiente motivaram também a escolha dos locais próprios para ocupação, prioritariamente localizados próximos a rios ou a zonas costeiras e litorais, onde se desenvolveram as cidades mercantilistas facilitadas pelas atividades marítimas.

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

O Brasil é um dos países com maior extensão territorial a nível global, tendo uma natureza rica em diversidade abiótica e biótica, cuja exploração remonta à ocupação primitiva, sendo incrementada no período da colonização europeia que se instalou nas proximidades da costa para facilitar o escoamento dos produtos para a Europa. Os colonizadores priorizavam os recursos de exploração direta da fauna, flora e minerais valiosos como ouro e prata.

Essa atenção vem se ampliando e muitos estudos se voltam aos elementos abióticos da natureza, enfatizando sua importância para a sociedade e suas ressignificações. Nesse percurso, o termo “geodiversidade” começou a ser utilizado com frequência na década de 1990, por uma corrente de estudiosos da geologia e geomorfologia, para valorizar os atributos da diversidade do meio físico. Sua concepção passou por diversas adaptações, sendo atribuído atualmente aos elementos abióticos da natureza, incluindo seus processos modeladores que resultam nas variadas expressões do substrato geológico, suporte dos elementos da biodiversidade e onde “[...] se desenvolvem as diversas intervenções antrópicas de apropriação e ocupação da Terra” (Pereira, Rios e Garcia, 2016, p. 196).

A diversidade de elementos e processos abióticos, juntamente com a biodiversidade, constituem a paisagem, cuja utilização pela sociedade atribui significados que se inserem no escopo da abordagem fenomenológica, preconizada pela busca do conhecimento da relação entre homem e natureza, sendo a natureza uma paisagem de vida e de compreensão do próprio Homem, cuja complexidade alimenta as reflexões da filosofia contemporânea e explorada pela fenomenologia na visão de Husserl (2002, p. 12) que aborda “[...] o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno. E fenômeno é tudo aquilo de que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja”.

Para Nascimento e Costa (2016, p. 45), a fenomenologia consiste na “relação de consciência que o indivíduo tem com o objeto, ou seja, ela reconhece a realidade e a verdade de determinados fenômenos, as coisas como elas aparecem a quem as observa”, buscando compreender a essência do fenômeno utilizando a observação para analisar os dados e as informações assim como se apresentam. Abordam-se os elementos abióticos da paisagem do quilombo Itamatatiua que consistem de seus fenômenos, significados e valores atribuídos para os moradores, compondo a essência que se expressa na história e na cultura da comunidade, notadamente os derivados do elemento argila.

A comunidade de Itamatatiua, localizada no município de Alcântara, é um território quilombola conhecido local e nacionalmente, que desperta o interesse de estudiosos por sua história e pelas técnicas utilizadas na produção da cerâmica. A argila é o elemento abiótico principal dessa arte, constituída por saberes ancestrais indígenas e africanos, passados para as gerações subsequentes.

O topônimo “Itamatatiua” tem origem indígena (Tupi) e significa água, peixe e terra, tendo sido inserida na categoria de “Terras de Pretos” e “Terras de Santo”. Por sua origem diferenciada de outras comunidades negras do Maranhão, não foi fundado por “escravos fujões”, mas por uma fazenda administrada por ordem religiosa, cujos membros tiveram que abandonar suas terras deixando-as sob o controle dos negros. Além disso, é considerada uma “Terra de Santo” porque as terras pertenciam a Santa Tereza d'Ávila que se tornou padroeira da comunidade (Almeida, 1989; Grijó, Berardo e Mendonça, 2009).

A maioria das famílias trabalha na pesca e na agricultura. Entretanto, a fonte de renda principal da comunidade é proveniente da cerâmica produzida pelas artesãs da Associação de Mulheres, saber herdado dos seus antepassados que se expressa através da produção de peças para uso doméstico, sendo o produto cultural mais conhecido e

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

significativo para a subsistência da comunidade. A argila que integra a geodiversidade da área tem extrema importância para as artesãs cuja arte é moldada conforme suas habilidades e a que agregam significados.

No presente tem-se como objetivo compreender a importância dos elementos abióticos utilizados para a produção ceramista, através da fenomenologia, e sua relação com as artesãs e os demais moradores da comunidade, objetivando destacar a matéria-prima da cerâmica de Itamatatua como elemento da geodiversidade e analisar os saberes tradicionais que as moldam por meio das experiências, vivências e percepções.

1. Contexto Histórico de Itamatatua

O território de Alcântara está entre os mais antigos do Maranhão, precedendo até mesmo o do município de São Luís, capital do Estado. Segundo o IBGE (2017), não se pode precisar a fundação de povoação de Alcântara, mas é certo que em 1612, quando da ocupação francesa da ilha do Maranhão, ali já havia um aglomerado de aldeias dos índios Tupinambás, conformando o total de 10 aldeias, cujo território recebeu o nome da mais importante, Tapuitapera (d'Abbeville, 1975, p. 146).

Conforme Ferreira (1959, p. 19), “dessas aldeias não faltou quem lhes desse os nomes, dos quais os cronistas da expedição guardaram apenas os dos principais”. Dentre estes guardados pelos cronistas destaca-se Tapui-tapera, a aldeia considerada a “cabeça” do território, segundo Marques (1970), denominada também de aldeia dos americanos. Tapui-tapera constituída pelos índios Tupinambás, do tronco Tupi, significava terra ou residência dos tapuios ou cabelos compridos (Ferreira, 1959).

Em 22 de dezembro de 1948, data do tricentenário de sua elevação à condição de Vila, Alcântara é tombada como Cidade Histórica e

Monumento Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IBGE, 2017). O município é marcado até os dias atuais pela arquitetura que expressa traços da relação de poder dos colonos baseado na escravidão indígena e africana.

A exploração da mão-de-obra escrava em Alcântara utilizou o corpo, a alma e a energia dos indígenas e dos negros nas fazendas, nas casas e na vida dos moradores do território, de que resultou a miscigenação étnica e cultural que expressa a resiliência dos dois povos ancestrais. Alcântara é um dos municípios, segundo a Fundação Cultural Palmares, que concentra 157 comunidades quilombolas certificadas (Brasil, 2018), todas vivendo em estado gregário.

Com o fim da escravidão, a falência das fazendas e o abandono dos escravos implicaram isolamento social e alijamento frente aos eventos sociais como a adoção do modelo capitalista, a apropriação e incorporação de novas tecnologias e as mudanças ocorridas nas relações de trabalho a partir de meados do século XX. Durante os trabalhos preliminares para a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara, as práticas culturais das comunidades quilombolas, fossem pescadoras ou agrícolas, ainda mantinham as mesmas técnicas e utilizavam instrumentos semelhantes aos adotados durante a escravidão.

Para Antunes (2008) os camponeses tiveram que rever seus modos de vida e de produção, mas, em Alcântara, o isolamento não permitiu que essa condição representasse uma possibilidade; permanência de comunidades de negros traduz a resistência e a determinação de seus integrantes pela impossibilidade de acesso às transformações sociais. Mesmo diante das ameaças à expropriação territorial, ainda primam por manter suas tradições culturais.

Segundo Ferreira e Grijó (2009), esses traços identitários demarcam fronteiras e territórios entre as comunidades com características

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

próprias, o que se verifica em uma dessas comunidades, denominada Itamatatiua ou Tamatatiua, que significa água, peixe e terra na língua Tupi.

A comunidade quilombola de Itamatatiua possui cerca de 321 anos e é composta por 80 famílias (Souza e Pinto, 2019) e, conforme Bandeira (2017), por aproximadamente 450 habitantes. A data de sua fundação ainda é muito discutida. Oosterbeek e Reis (2012) e Bandeira (2017) afirmam que há documentação sobre a origem do povoamento da área que remonta à instalação de uma colônia agrícola de propriedade da Ordem Carmelita na região.

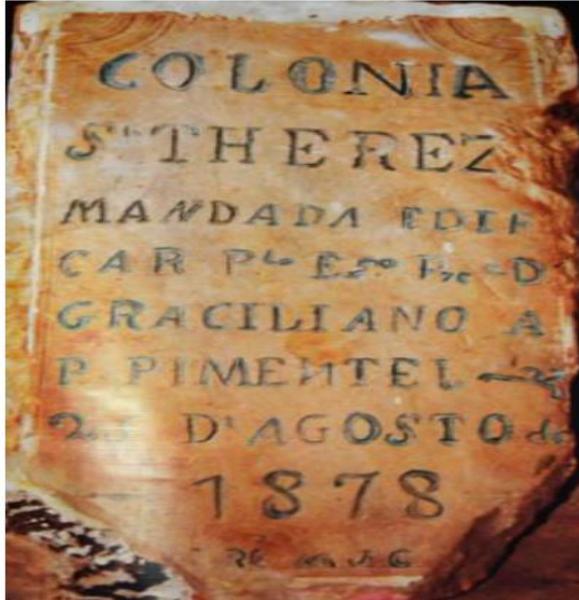
Ferreira e Grijó (2009) complementam as informações citadas afirmando que a população foi originada a partir de um casal de negros doado à Santa Tereza d'Ávila, o que é reforçado, conforme Bandeira (2017), pela pedra de fundação da colônia, presente na comunidade, que atesta a existência da fazenda administrada pela ordem religiosa dos Carmelitas, denominada colônia de Santa Thereza, com data de fundação em agosto de 1878 (Figura 01).

A ordem Carmelita chegou ao Maranhão em 1615, através dos frades André da Natividade e Cosme da Anunciação, que integravam a esquadra portuguesa que expulsou os invasores franceses. No ano seguinte à posse de Jerônimo de Albuquerque, os frades receberam uma carta concedendo à Ordem a ilha do Medo ou Boqueirão e uma extensão de terra, onde foram fundados os conventos de São Luís e Alcântara (Marques, 2008; 1870).

Conforme Grijó, Berardo e Mendonça, (2009), Itamatatiua está inserida na categoria de "Terras de Pretos" e "Terras de Santo", pelo fato de sua origem não estar associada aos chamados "escravos fujões", mas como já citado, a uma fazenda de ordem religiosa. Além disso, é considerada uma 'Terra de Santo' porque as terras pertenciam à Santa Tereza d'Ávila que se tornou padroeira da comunidade e todos os

moradores se consideram seus filhos. Para a região foram trazidos africanos das etnias Banto e Mina-Jeje (Oosterbeek e Reis, 2012).

Figura 01: Pedra de fundação da Colônia, marco histórico.



Fonte: Bandeira, 2017

A denominação “Terras de Preto” compreende, segundo Almeida (1989), aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos. Abarca também concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros. Os descendentes destas famílias permanecem nessas terras há muitas gerações sem proceder ao rito formal de partilha, sem desmembrá-las e sem delas se apoderarem individualmente.

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

As denominadas “Terras de Santo”, segundo Almeida (1989), se referem à desagregação de extensos domínios territoriais pertencentes à Igreja, administradas por suas ordens religiosas. A desorganização das fazendas de algodão, a partir do século XIX, levou, por exemplo, no Maranhão, a que grandes extensões exploradas por ordens religiosas (jesuítas e depois carmelitas, mercedários) fossem abandonadas ou entregues a moradores, agregados e índios destribalizados. Nessas terras, o santo aparece representado como proprietário legítimo, a despeito das formalidades legais requeridas pelo código da sociedade nacional (Foto 01).

A colônia de Santa Thereza foi abandonada pelos frades carmelitas quando da expulsão dos jesuítas do Brasil e do Maranhão, em meados do século XVIII, pelo Marquês de Pombal, que promoveu a reformulação dos processos administrativos da coroa portuguesa centralizando as ações sob sua autoridade. Enfrentando uma série de problemas administrativos, teve sua decadência atrelada ao declínio da exportação do algodão e as terras de seus domínios foram abandonadas, permanecendo nelas a população afrodescendente que já morava na área.

Foto 01: Igreja Matriz Santa Tereza d'Ávila, Itamatatua



Fonte: acervo da pesquisa

A relação com o divino e o sagrado confere uma condição diferencial aos moradores do povoado Itamatatua, pois todos se declaram integrantes de uma grande família com sobrenome que os une denominado “de Jesus”. Como consequência desse passado religioso, a maioria é católica com significativo sincretismo dos costumes, fenômeno que explica a crença na cura de doenças através do benzimento e das ervas (Ferreira e Grijó, 2009).

Considerando-se filhos de Santa Tereza, os naturais de Itamatatua se definem como um grupo de negros com características distintas dos demais, pois têm sua descendência de uma santa branca; narrativa recorrente entre os moradores da comunidade que tem sido passada de geração em geração. Para Ferreira e Grijó (2012, p. 5), esta característica identitária a que os naturais de Itamatatua se atribuem e se vinculam,

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

consistem em “um mito incorporado e necessário para os filhos de Santa Tereza se legitimarem com tal”.

2. Apropriação Cultural da Geodiversidade

A relação do homem com a natureza é condição única para sua subsistência. Da situação de dependência completa adveio a possibilidade de transformação de parcela significativa dos bens e recursos disponíveis no meio natural, através de processamentos cumulativos, para melhor acondicionamento, aproveitamento e conforto.

Dentre os elementos de apropriação imediata para a sobrevivência, elementos atualmente classificados como integrantes da diversidade abiótica, como os minerais, as rochas e as argilas, logo se configuraram como meios acessórios disponíveis para a elaboração de instrumentos capazes de facilitar a realização de uma grande parcela das atividades humanas para abrigo, defesa e empregos diversos nos processos culturais.

O primeiro uso do termo “geodiversidade” foi na década de 1940, cunhado pelo geógrafo argentino Frederico Alberto Daus (Medeiros e Oliveira, 2011), cuja lógica abordada diferia da principal corrente teórica atual, pois o autor empregava o termo como sinônimo de diversidade geográfica, como expressão das representações socioculturais e do conjunto de aspectos naturais que compõem a paisagem (Meira e Moraes, 2016).

Em 1990 iniciou-se a utilização do termo “geodiversidade” por geólogos e geomorfólogos para relatar as diversidades existentes no meio físico. O conceito passou por diversas alterações, sendo utilizado de acordo com pontos de vista mais restrito, sempre relacionados aos

minerais, rochas e fósseis, ou mais amplo, designando também os agentes e processos atuantes na sua gênese e evolução.

Nos últimos estudos, a geodiversidade foi conceituada como o conjunto dos elementos abióticos da natureza, seus processos formadores da paisagem e a relação com a sociedade que lhes atribuíam valor. Diversa na sua composição, os minerais de argila possibilitam diferentes usos desde tempos remotos, dentre os quais figura a confecção de utensílios domésticos, com valor correspondente no tempo e no espaço.

Das 157 comunidades de Alcântara, apenas Itamatatiua, Mocajituba e Tubarão utilizam a argila, as duas últimas produzindo materiais de construção. Em Itamatatiua, a tradição mais importante é a produção de cerâmica, prática familiar que fortalece os costumes e as crenças, utilizando a argila, elemento do meio abiótico que ocupa posição de destaque nos processos culturais e econômicos locais com forte evidência de Empreendimento Econômico Solidário (EES), mesmo sem o conhecimento prévio dessa base conceitual (Souza e Pinto, 2019).

O caráter solidário da organização do trabalho em Itamatatiua é expresso nas demonstrações de quase todas as atividades da comunidade, desde a agricultura até as manifestações culturais, notadamente quando são da responsabilidade social das mulheres. Com referência ao trabalho com a argila, prioriza-se o mérito do conhecimento e da experiência na escolha do tipo e do manuseio do material, em todas as etapas.

No enquadramento ambiental, o veio específico da argila utilizada para a produção de peças está sobre a formação sedimentar Itapecuru, em depósitos fluviomarinhas holocênicos, na superfície aplainada sublitorânea de Bacabal (Barbosa e Pinto, 1973), correspondendo a fácies dos argissolos vermelho-amarelos distróficos. Na evolução geológica, a formação Itapecuru pertence ao período Cretáceo, sendo constituída de arenito fino, avermelhado, cinza e róseo, com intercalações de argila, em

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

estratificação horizontal (Maranhão, 2002; Viegas, Rodrigues e Pereira, 2013).

Os depósitos fluviomarinhos holocênicos, segundo Veiga Junior (2000), formam as ilhas nos baixos cursos das principais drenagens e os terraços das margens das baías. Eles sofrem influência dos rios e das marés e são constituídos de areias quartzosas finas, esbranquiçadas, texturalmente maduras. Para Bandeira (2013), a superfície sublitorânea de bacabal, tem relevo monótono caracterizado por vastas superfícies de aplainamento, com topografia plana a levemente ondulada e por colinas baixas e suaves, modeladas em vales amplos com baixa a moderada densidade de drenagem.

Os Argissolos são constituídos, segundo EMBRAPA (2013), por material mineral, apresentando horizonte B textural imediatamente abaixo do horizonte A ou E com alta ou baixa atividade; o vermelho e o amarelo correspondem às cores apresentadas no solo e classifica-se como distrófico por possuir saturação por bases < 50% na maior parte dos primeiros 100cm do horizonte B (inclusive BA).

As informações relacionadas ao clima e à hidrografia da área tipificam um ambiente tropical úmido, com as características ideais para o uso da argila como matéria-prima para o artesanato. A argila é produto da fragmentação das rochas sedimentares em partículas menores que dois micras de diâmetro, cujas características são influenciadas pelo meio e demais substâncias que lhes atribuem variadas cores, níveis de plasticidade e de absorção de água. Durante o período chuvoso, que ocorre nos meses iniciais do ano, o local de coleta da argila encontra-se alagado, devido à contiguidade da superfície aplainada com o rio Aurá que deixa a área inundada até o início do período seco.

3. Fenomenologia, Geodiversidade e Resiliência em Itamatatua

A fenomenologia é uma área de estudo da filosofia que busca compreender a relação do homem com o objeto, ou na área da geografia, do homem com o conjunto do espaço ou seus elementos, buscando através de sua percepção, por meio de experiências, vivências, compreender a essência do objeto, e conhecer a si mesmo, o modo como está relacionado com o mundo.

Para Nascimento e Costa (2016, p. 45), a fenomenologia como método de abordagem consiste em analisar os objetos a partir do sujeito, pois “são os sujeitos que determinam o objeto, pois ela parte do pressuposto de que os sujeitos constituem a realidade, que é singular do próprio sujeito”.

A partir da percepção do indivíduo sobre o seu entorno, despertando sua subjetividade, é que se pode determinar o objeto e o objeto que compõe a si mesmo, compreendendo e descrevendo as experiências vividas e seus significados para o indivíduo. Sobre o que é fenomenologia, Sokolowski 2004, p. 17 destaca:

A doutrina nuclear da fenomenologia é o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente “consciência de” ou uma “experiência de” algo ou de outrem. Toda nossa consciência está direcionada a objetos. [...] Cada ato de consciência, cada experiência é correlata com um objeto. Cada intenção tem seu objeto intencionado.

Com base na interpretação de Sokolowski (2004), os elementos abióticos da natureza são responsáveis por definir não somente a ocupação do espaço pela sociedade desde sua origem, mas também o uso de seus componentes para subsistência, economia, cultura, entre outros, ao longo da história. É impossível ocorrer a dissociação do homem em relação ao

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

ambiente natural vivenciado, e a presente pesquisa está orientada para esta premissa, utilizando-se da abordagem fenomenológica.

A comunidade de Itamatatiua ainda mantém vivos alguns elementos característicos dos antigos quilombos como os laços consanguíneos que ainda persistem no local, com relações familiares muito fortes, ditando as regras da comunidade. Outra semelhança com antigos quilombos é a presença de liderança, no caso da comunidade a liderança é de dona Neide, a quem todos respeitam e admiram (Grijó, Berardo e Mendonça, 2009).

Explorando as relações sociais dominantes nas comunidades quilombolas de Alcântara, compreende-se que as articulações dos indivíduos entre si e destes com o ambiente configuram modelos passíveis de afinidade com o Contrato Social (Rousseau, 2001) e com o Contrato Natural (Serres, 1990).

No quilombo de Itamatatiua, a organização social é fundada na família cujos laços se mantêm fortes mesmo depois que os filhos já não dependem diretamente dos pais. A importância da figura materna encarna o poder do mais forte e é transferida simbolicamente para a líder da comunidade, personagem responsável por guardar a “pedra”, a imagem de Santa Tereza d’Ávila e a igreja, além de outras ações requisitadas por todos os segmentos da comunidade.

A liderança é transmitida de forma hereditária desde a época da partida dos padres carmelitas e se preserva fortalecida até o presente. A líder também é presidente da Associação de Mulheres, controlando a produção do artigo economicamente mais importante da comunidade: a cerâmica (Grijó, Berardo e Mendonça, 2009). O controle referido se estende a outros segmentos da articulação social e das ações políticas da comunidade, desde as atividades produtivas, manifestações culturais e festejos religiosos até a defesa dos interesses políticos.

Na produção ceramista de Itamatatiua, a argila é o material mais importante. Contudo, o Taquipé e a areia agregam qualidade e durabilidade às peças, consideradas bens materiais de uso doméstico e ornamental que geram renda para as artesãs, quando transformadas em peças de cerâmica para venda no mercado, auxiliando no sustento de famílias e para comprar o que é necessário para suas casas e para criação de seus filhos.

Segundo a artesã e representante da comunidade, Dona Neide, a argila é coletada entre os meses de setembro e novembro, às vezes até dezembro, antes de a área alagar novamente. Neste período a argila encontra-se levemente úmida e propícia para o artesanato; caso seja retirada antes, a argila está encharcada e o seu uso é impossibilitado.

O Taquipé é retirado da Mata Chã do Meio, considerada um local sagrado pelos moradores, carregado de energia ancestral, que foi reservado pelos antigos e fica distante da comunidade. Desta Mata é retirada o Taquipé ou Itaquipé, casca de uma árvore que auxilia na resistência das peças, evitando que rachem quando colocadas ao fogo. A areia que constitui a produção é retirada do fundo do rio das proximidades da comunidade, mas é utilizada em pequena quantidade, substituindo, em algumas peças, o Taquipé.

O incipiente conhecimento da extensão e do potencial da camada de argila própria para a utilização como matéria-prima na confecção das peças, assim como da exploração racional dos demais elementos da produção com vistas à maximização dos resultados, requer ações de proteção ambiental desse patrimônio natural que remetem à concepção do Contrato Natural (Serres, 1990).

A composição exata das porções de matéria-prima é domínio das artesãs mais experientes e os processos produtivos da cerâmica, até a conclusão da peça, segundo as artesãs, estão ligados diretamente ao significado cultural e histórico da comunidade. Estas práticas são

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

ancestrais, passadas por gerações e constituem a história do quilombo. A maioria das artesãs aprendeu a produzir peças através de suas avós, mães, tias, irmãs e primas, e adaptam seus saberes para construir com seus detalhes próprios.

Antes da criação de utensílios de plástico e alumínio, a cerâmica de Itamatatuiua era o principal produto econômico da comunidade; a maioria das artesãs afirmaram que se iniciaram no trabalho para comprar roupas ou o que mais desejassem. Após a incorporação de utensílios desses materiais, a procura pelas peças de cerâmica diminuiu significativamente. Entretanto, esta prática ainda persiste e é responsável pela construção da identidade das artesãs e dos demais moradores da comunidade.

A identidade, conceito utilizado nas áreas das ciências humanas e sociais, é construída através de ideias, crenças, tradições, entre outros parâmetros, que são compartilhados por indivíduos ou grupos e que o diferencia dos demais, mas também recebem influência significativa do meio em que estão inseridos.

As sociedades tradicionais consideravam a identidade como algo fixo, sólido e estável, pois os papéis sociais e o sistema tradicional de mitos eram fontes de orientação e de sanções religiosas capazes de definir a posição social de cada indivíduo no grupo (Grijó, Berardo e Mendonça, 2009).

As pessoas nasciam e morriam como membros do mesmo grupo, de um sistema fixo de parentesco, de uma mesma tribo, com a trajetória de vida fixada antes mesmo de seu nascimento (Grijó, Berardo e Mendonça, 2009). Nessas sociedades, a identidade não era uma questão problemática e não estava sujeita às discussões ou alterações significativas; por isso, as pessoas não passavam pelas chamadas crises de identidade que surgiram com o advento da pós-modernidade e a subsequente ressignificação dos mitos.

Analisando a condição pós-moderna, Hall (1999) e Bauman (2005) ressaltam que a identidade não é natural, geneticamente herdada, mas fluida e construída de acordo com as transformações do meio e da sociedade. Dessa forma, Hall (1999, p. 50-51) define identidade a partir da cultura nacional como

um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] ao produzir sentido sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem-se identidades.)

A comunidade de Itamatatiua, como as demais remanescentes de fazendas de escravos da época, tem sua identidade atrelada aos seus antepassados, sua origem e costumes que permanecem até os dias atuais mesmo em meio às transformações da sociedade contemporânea.

A produção da cerâmica (Foto 12), os festejos (Foto 13) e as crenças constituem a identidade desse povo, entretanto essa identidade pode se alterar se não houver o repasse dos saberes, fato que constitui um dos problemas atuais na comunidade, uma vez que apenas uma pequena parcela de jovens se interessa em aprender o fazer ceramista e a participar de demais festividades.

Foto 12: Artesã em processo de produção Foto 13: Procissão de Santa Tereza d'ávila



Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

Indagando se as Artesãs estavam repassando seus saberes, a maioria disse que sim para filhas, sobrinhas e netas. Entretanto, manifestaram a preocupação de que seus saberes não se percam e que as novas gerações continuem produzindo as peças de cerâmica, preservando não só o modo de fazer, mas a história e a cultura da comunidade que estão atreladas à atividade ceramista.

Em visita ao Centro de Produção de Cerâmica da Comunidade, para conversar com as artesãs, encontrou-se a neta da Maria de Lourdes, uma das quatro meninas que algumas artesãs qualificam como interessadas em frequentar o centro e aprender a fazer as peças. Indagada sobre seu interesse na atividade da produção ceramista, a adolescente disse que se sentia bem aprendendo o ofício de cerâmica, que gostava e achava importante.

A avó informou de sua satisfação em poder repassar o conhecimento para sua neta porque é a herança que irá deixar para ela. Perguntada como se sentia sendo artesã, respondeu que muito feliz e importante, pois atualmente tem amigos de todo canto até da Espanha.

Em conversa com a artesã Maria dos Anjos, foi perguntado para quem ela estava repassando seu saber, ao que respondeu ser para sua filha, que já estava sabendo fazer bem. Então interrogou-se o motivo dela ensinar para a sua filha, ela respondeu “Eu ensinei porque, pra hora que ela tiver a família dela e também o dia que eu chegar a morrer né, ela sabe né. Porque aí quando ela tiver a família dela e se sem família já tem o dinheirinho dela né, pra tá comprando as coisinha dela” (Maria de Jesus, Comunidade de Itamatatiua, 2018).

A artesã Maria de Nazaré, quando interrogada sobre o repasse dos seus saberes, respondeu que ensinava sua filha, pois, quando morrer, o saber ficará para ela e para ter de onde retirar sua renda para sustentar sua família. A dona Canuta respondeu diferente, disse que nesse momento não

repassava a ninguém, pois mora apenas com um filho e um neto, os demais filhos não moram mais com ela.

Todas as artesãs têm sentimentos de felicidade e amor por suas peças; a argila utilizada para o artesanato da comunidade reflete a identidade desse povo, principalmente das artesãs que resistem mesmo em meio às dificuldades para manter viva a história dos seus antepassados.

A matéria-prima da produção de diversos tipos de utensílios de cerâmica como pratos, panelas, potes e moringas, entre outros, é constituída basicamente pela argila, elemento da geodiversidade, modelada de saberes, técnicas, tradições, cultura e história, desde sua extração, na fonte, até o embarque para a venda, não sendo somente um elemento abiótico da natureza quando ganha estes significados.

Conclusão

Constatou-se ser desconhecida das artesãs a origem da produção ceramista na comunidade de Itamatatua, mas possivelmente motivada pela necessidade de utensílios para auxiliar nas atividades domésticas aproveitando a disponibilidade de argila local, matéria-prima de conhecimento histórico. Os indícios encontrados na comunidade evidenciam as relações entre negros e índios da área que estão expressas nas técnicas para confecção das peças de cerâmica.

O processo de produção da cerâmica compreende a coleta dos materiais: a argila, o Taquipé e a areia, utilizados na preparação dos utensílios no Centro de Produção onde passam por processos e são manipulados até chegar à consistência certa para a modelagem. Após estes processos as artesãs constroem suas peças através de técnicas como a roletada ou acordelada, que evidenciam os saberes indígenas passados para as gerações subsequentes.

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

A argila própria para a produção de cerâmica constitui uma fácies sedimentar disposta sobre a formação Itapecuru, em área rebaixada coberta por depósitos fluviomarinhas, e com formação de Argissolos Vermelho Amarelo Distrófico. Esta configuração relacionada com a hidrografia e o clima dominante na região da Baixada Maranhense, possibilita as características ideais para a formação de matéria-prima própria para o artesanato. A areia também é um elemento da geodiversidade que compõe a matéria-prima, mas por ser utilizada em pequena quantidade, substituindo em algumas peças, o Taquipé, atribui-se maior ênfase à argila.

Os saberes dos antigos são responsáveis pela seleção e coleta dos materiais e pela produção das peças para seu uso e comercialização; estes são exemplos da relação existente entre os elementos abióticos e a sociedade, cujo uso atribui significados que estão atrelados às suas vivências, experiências e são percebidos pelos moradores.

Os elementos da natureza utilizados na produção de cerâmica, com destaque para a argila, integram o conjunto da geodiversidade apropriado pelas artesãs através da abordagem fenomenológica compreende-se como elementos moldados pelas gerações, dotados de história, tradição, cultura, experiência e entre outros atributos. Estes elementos ganham significados pelos moradores que os utilizam nas atividades produtivas, no uso cotidiano para integrar a formação identitária e fortalecer a resistência da comunidade quilombola.

Referências Bibliográficas

d'ABBEVILLE, Claude. História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas. Belo horizonte: Editora e Livraria Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida. Terras de preto, terras de santo, terras de índio - uso comum e conflito. Belém: NAEA/UFPA, 1989. In. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasil rural em debate: coletânea de artigos/ coord. Nelson Giordano Delgado. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BANDEIRA, Arkley. Aproximações entre a Etnografia Arqueológica e os Modos de Fazer na Comunidade Quilombola de Itamatatua, Alcântara – Maranhão. Revista de Arqueologia Pública. Campinas, SP. 2017.

BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento. Geodiversidade do estado do Maranhão: programa geologia do Brasil levantamento da Geodiversidade. Teresina: CPRM, 2013.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Certificação Quilombola. 2018. Disponível em:
<http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551> Acesso em:
10/10/2018.

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Sistema Brasileiro de Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. 3a ed. Brasília, 2013.

FERREIRA, Jurandyr. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro, IBGE, 1959.

FERREIRA, Rosinete; GRIJÓ, Wesley. Eu E Tu Em Itamatatua: Traços De Uma Identidade Cultural. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2009.

GRIJÓ, Wesley; BERARDO, Rosa; MENDONÇA, Maria. A Identidade na Comunidade Negra de Itamatatua sob a Perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, 2009.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, p. 50-51, 1999.

HURSSSEL, Edmund. A crise da humanidade europeia e a filosofia. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Cidades. 2017. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/alcantara/historico>> Acesso : 08/10/2018.

MARANHÃO. GEPLAN-LABOGEO-UEMA. Atlas do Maranhão. São Luís: Labogeo, 2002.

MARQUES, Cesar Augusto. Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão. 3º ed. São Luís: Edições AML, 2008.

MARQUES, Cesar Augusto. Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão. Coleção São Luís: Ed. Fon-Fon e Seleta, 1970.

MEDEIROS, W. D. A.; OLIVEIRA, F. F. G. Geodiversidade, Geopatrimônio e Geoturismo em Currais Novos, NE do Brasil. Mercator. Fortaleza, v. 10, n. 23, p. 59-69. 2011.

MEIRA, Suedio Alves; MORAIS, Jader Onofre de. Os Conceitos de Geodiversidade, Patrimônio Geológico e Geoconservação: Abordagens Sobre o Papel da Geografia no Estudo da Temática. v. 34, n. 3, p. 129-147. Maringá, 2016.

NASCIMENTO, Taiane. COSTA, Benhur. Fenomenologia e geografia: teorias e reflexões. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 3, 2016.

OOSTERBEEK, Luiz; REIS, Milena das Graças Oliveira. TERRAS DE PRETO EM TERRAS DA SANTA: Itamatatiua e as suas dinâmicas quilombolas. Caderno de Pesquisas. São Luís: UFMA, v. 19, n. 1, jan./abr. 2012.

PEREIRA R. G. F. A.; RIOS D. C.; GARCIA, P. M. P. Geodiversidade e Patrimônio Geológico: ferramentas para a divulgação e ensino das Geociências. TerræDidática, 12(3):196-208. 2016.

SERRES, Michel. O Contrato Natural. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à fenomenologia. Tradução de: Alfredo de O. Moraes. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Maria dos Reis Araújo; PINTO, Neuzeli Maria de Almeida. Lutas e resistências da comunidade de Itamatatiua, Alcântara - MA no

Danielle de Assis Araújo Alves
Antonio Cordeiro Feitosa
Renan Augusto Fernandes Silva

contexto cultural e socioeconômico solidário. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. Civilização ou Barbárie O Futuro da Humanidade. São Luís: PPGPP/UFMA, 2019

TOMAZELLO FILHO, M. Madeiras de Espécies Florestais do Estado do Maranhão: I - Identificação e Aplicações. 4º Congresso Florestal Brasileiro, Belo Horizonte, 1982.

VEIGA JÚNIOR, José Pessoa (Org). Programa Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil. São Luís NE/SE, Folhas SA.23-X e SA.23-Z. Estados do Maranhão e Piauí. Escala 1:500.000. Brasília: CPRM, 2000.

VIEGAS, Josué; RODRIGUES, Taíssa; PEREIRA, Paulo. Sazonalidade da Dinâmica Fluviolacustre e sua Influência na Paisagem da Bacia do Rio Pericumã, Maranhão-Brasil. 2013. Disponível em:
<<http://plutao.sid.inpe.br/rep/dpi.inpe.br/plutao/2013/05.31.17.23.51?languagebutton=pt-BR>> acesso em: 09/10/2018.

*As duas possíveis faces da sintomatologia na obra de Gilles
Deleuze durante a década de 60*
THE TWO POSSIBLE FACES OF SYMPTOMATOLOGY IN THE WORK OF
GILLES DELEUZE DURING THE 1960S

*Flávio Luiz de Castro Freitas**

*Luciano da Silva Façanha***

*Brenda dos Santos Menezes****

*Juliana Mendes Campos*****

RESUMO

o presente artigo se propõe a postular que concepção de sintomatologia apresentada por Gilles Deleuze no “Prólogo” do livro sobre Sacher-Masoch, em 1967, possui duas faces complementares, as quais remetem respectivamente ao livro de 1962, Nietzsche e a filosofia, e ao trabalho sobre Bergson de 1966. Para desenvolver essa hipótese, pretendemos expor o campo problemático envolvido no projeto “crítica e clínica”; no momento seguinte, trataremos da sintomatologia no capítulo 3 do livro de 1962; no passo posterior, abordaremos a discussão elaborada por Deleuze a respeito do método da intuição em Bergson; por fim, tentaremos articular sintomatologia e intuição na gênese do projeto crítica e clínica em 1967.

PALAVRAS-CHAVE: Deleuze; Sintomatologia; Método da Intuição; Literatura.

* Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

** Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

*** Pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.

**** Pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

ABSTRACT

this article proposes to postulate that the conception of symptomatology presented by Gilles Deleuze in the “Prologue” of the book on Sacher-Masoch, in 1967, has two complementary faces, which refer respectively to the 1962 book, *Nietzsche and philosophy*, and the work on Bergson from 1966. To develop this hypothesis, we intend to expose the problematic field involved in the “criticism and clinical” project; in the next moment, we will deal with the symptoms in chapter 3 of the 1962 book; in the subsequent step, we will address the discussion elaborated by Deleuze regarding the method of intuition in Bergson; Finally, we will try to articulate symptoms and intuition in the genesis of the critical and clinical project in 1967.

KEYWORDS: Deleuze; Symptomatology; Intuition Method; Literature.

Introdução

O objetivo deste trabalho consiste em explicitar a construção da sintomatologia enquanto um esboço do projeto denominado de “crítica e clínica” por parte de filósofo francês Gilles Deleuze durante a década de 60 do século XX. Nossa modesta hipótese consiste em afirmar que a sintomatologia apresentada no livro de 1967 possui duas faces complementares, as quais foram apresentadas respectivamente em 1962, no livro *Nietzsche e a filosofia*, especificamente no capítulo 3, cujo título é “A crítica”; já a outra face está exposta no livro de 1966, *Bergsonismo*, precisamente no capítulo 1, que é intitulado de “A intuição como método”.

Para desenvolver essa hipótese, iremos expor a argumentação concernente à sintomatologia enquanto uma das formas da ciência verdadeiramente ativa, tal qual está no trabalho de 1962. No momento seguinte, trataremos de detalhar as regras do método da intuição em Bergson, nos termos do livro de 1966, inclusive destacando a regra complementar que aborda o tema dos “falsos problemas”, em especial os “problemas mal colocados”. Por fim, descreveremos a articulação entre

esses dois aspectos da sintomatologia no contexto da concepção do projeto crítica e clínica presente no “Prólogo” do livro de 1967.

Requer elucidar que o projeto “crítica e clínica” possui a sua cristalização no livro homônimo de Deleuze publicado em 1995. Esse livro é uma coletânea que aborda o problema do escrever na literatura. Semelhante problema, para Deleuze, não está dissociado do problema do ouvir e do problema do ver, demarcando a literatura como uma saúde na escrita cuja função consiste em inventar o povo que falta.

O problema de escrever: o escritor, como diz Proust, inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ele traz aluz novas potencias gramaticais ou sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a delirar. Mas o problema de escrever e também inseparável de um problema de ver e de ouvir: com efeito, quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite "assintático", "agramatical", ou que se comunica com seu próprio fora. (DELEUZE, 1997, p. 09).

Inventar um povo que falta, em meio à articulação entre escrever, ouvir, ver e delirar, corresponde a um tensionamento da linguagem a partir do interior de uma língua concreta. Esse tensionamento consiste em empurrar o exercício efetivo da língua para um limite assintático e agramatical. Semelhante exercício literário pode ser caracterizado como uma atividade política voltada para formulação de coletividades constituídas por componentes heterogêneos.

Essa atividade é a vivência ativa de um escritor em determinada língua, cujo traço distintivo está voltado para se colocar numa perspectiva fabuladora durante o exercício da escrita. Esse olhar a partir da fabulação pode ser associado à construção e invenção de horizontes e movimentações que se colocam enquanto alternativas em relação à produção política hegemônica a respeito de representações sobre geopolítica, nacionalidades, etnias, raças, modelos societários e em relação à própria vida.

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

Esse ofício dos escritores também está diretamente relacionado à função precípua da arte no pensamento de Deleuze, a qual pode ser caracterizada como a atividade de criação de “perceptos” e “afectos”, que são seres de sensação independentes daqueles que os experimentam. Ademais, também são transbordamentos das forças que atravessam e constituem os processos de experimentação. Esses seres de sensação se encontram conservados nos meios materiais disponíveis e utilizados para a confecção concreta de cada obra de arte.

Essa conservação possui dois aspectos complementares. O primeiro aspecto é da ordem do direito (*quid juris*), no qual a arte conserva a si mesma; já o segundo aspecto é da seara do fato (*qui facti*), pois a arte se conserva no meio material. Assim, no caso dos escritores, o meio material particular concerne às palavras e à sintaxe construída para abrigar os seres de sensação, ou seja, o povo que falta.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra: basta comparar Proust e Pessoa, nos quais a pesquisa da sensação, como ser, inventa procedimentos diferentes. Os escritores quanto a isto, não estão numa situação diferente da dos pintores, dos músicos, dos arquitetos. O material particular dos escritores são as palavras, e a sintaxe, a sintaxe criada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação. (DELEUZE, 2000, p, 217).

A partir da exposição desse contexto pertinente ao campo problemático da discussão das relações entre arte, saúde e filosofia no pensamento de Deleuze, é possível afirmar que no “Prólogo” do livro de 1967 sobre Sacher-Masoch, Deleuze apresenta a sintomatologia numa perspectiva crítica (no sentido literário) e clínica (no sentido médico). Essa perspectiva consiste em postular que a sintomatologia diz respeito sempre à arte, porém enquanto uma atividade capaz de realizar dois movimentos

complementares: 1 – relacionar especificidades clínicas à valores literários; 2 – resgatar elementos diferenciais associados às originalidades artísticas que estão submetidos à uma união apressada, ainda que seja de ordem dialética.

É preciso recomeçar tudo, e recomeçar pelas leituras de Sade e de Masoch. Sendo o julgamento clínico cheio de preconceitos, devemos recomeçar tudo, e de um ponto situado fora da clínica, o ponto literário, a partir do qual, aliás, foram denominadas as perversões em questão. Não por acaso o nome de dois escritores serviu à designação; pode ser que a crítica (no sentido literário) e a clínica (no sentido médico) estejam fadadas a entrar em novas relações, num ensino recíproco. A sintomatologia diz sempre respeito à arte. As especificidades clínicas do sadismo e do masoquismo não são separáveis dos valores literários próprios de Sade e de Masoch. E, em vez de uma dialética que apressadamente reúne contrários, deve-se buscar uma crítica e uma clínica capazes de resgatar os mecanismos realmente diferenciais, assim como as originalidades artísticas. (DELEUZE, 2009, p. 14).

Supomos que essa perspectiva de resgatar elementos diferenciais seja constituída por três itens que são desenvolvidos ao longo da década de 60 no pensamento de Deleuze. O primeiro item diz respeito à concepção de sintomatologia apresentado no livro *Nietzsche e a filosofia*, de 1962. Os outros dois itens dizem respeito à interpretação do método da intuição que está exposta no livro *Bergsonismo* de 1966.

1. Sintomatologia e a ciência verdadeiramente ativa

Em se tratando do livro de 1962, a sintomatologia é apresentada no capítulo 3 como uma das formas da ciência verdadeiramente ativa. Requer elucidar que uma ciência verdadeiramente ativa é aquela que é construída com base em conceitos ativos e recusa noções reativas como “utilidade”, “adaptação” e “regulação”. Isso significa que, para Deleuze,

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

o modelo das forças reativas foi adotado como pressuposto para a elaboração e exercício da atividade científica.

Em toda parte, nas ciências do homem e até mesmo nas ciências da natureza, aparece a ignorância das origens e da genealogia das forças. Dir-se-ia que o erudito tomou por modelo o triunfo das forças reativas e a ele que subjugar o pensamento. Invoca seu respeito pelo fato e seu autor pela verdade. Mas o fato é uma interpretação; que tipo de interpretação? O verdadeiro exprime uma vontade; quem quer o verdadeiro? E o que quer aquele que diz: Eu procuro a verdade? (DELEUZE, 1976, p. 36).

Por outro lado, a linguística ativa pretende descobrir “quem” fala e “quem” nomeia. É importante ressaltar que quando se pergunta por “quem”, não está se fazendo referência necessariamente à uma pessoa ou a grupo de pessoas. Porém, está se tentando designar as forças e vontades envolvidas no uso das palavras, isto é, as condições concretas e singulares que são concernentes ao exercício da linguagem.

Sendo assim, um possível procedimento inicial de uma linguística ativa compreende a palavra enquanto uma atividade real e busca se colocar do ponto de vista de quem fala. Essa perspectiva possui uma implicação direta na mudança no sentido das palavras, pois essa transformação decorre da apropriação e da aplicação de uma palavra por parte de uma outra força ou de outra vontade em relação a “quem” estava inicialmente usando essa palavra.

Como consequência disso, é possível afirmar que a linguística e a filologia ativas são os modelos para a ciência verdadeiramente ativa e que a linguagem é a porta de entrada para a problematização crítica do modelo hegemônico reativo adotado pela atividade científica. Isso sem deixar de afirmar que semelhante modelo ativo está pautado no princípio de que falar é uma atividade vital e que o sentido das palavras repousa na vontade e nas forças que estão envolvendo-as.

Nesse sentido, uma ciência verdadeiramente ativa não irá submeter a noção de “ação” e a vivência propriamente dita da “ação” aos conceitos de adaptação, regulação e, sobretudo, de utilidade. Talvez o primeiro passo para uma ciência ativa seja problematizar de maneira crítica as camadas que envolvem e capturam a ação em favor do modelo reativo. Dentro desse contexto, a atividade científica está inserida no modelo reativo e a primeira tarefa de uma ciência ativa consiste em liberar as atividades vitais do primado da utilidade.

Para tanto, essa breve tarefa destrutiva da ciência ativa faz uso do conceito de vontade para confrontar o primado da verdade. Isso corresponde, em primeiro lugar, a considerar os fatos como sendo interpretações num sentido profundo e, em seguida, formular as seguintes perguntas: quem almeja o verdadeiro? O que quer aquele que almeja o verdadeiro?

Como decorrência disso, Deleuze postula que o exercício de uma ciência ativa capaz de se voltar contra um modelo reativo hegemônico, é marcada por uma problematização da linguagem, especificamente por uma genealogia crítica concernente às origens da linguagem. Esse tema das origens da linguagem é abordado na apropriação de Deleuze sobre Nietzsche a partir do seguinte princípio: o sentido de um termo está diretamente ligado à vontade de dizer alguma coisa por parte daquele que usa o termo.

Vejamos um outro exemplo, o da linguística. Existe o hábito de julgar a linguagem do ponto de vista de quem ouve. Nietzsche sonha com uma outra filosofia, uma filosofia ativa. O segredo do termo não está do lado de quem ouve, assim como o segredo da vontade não está do lado de quem obedece, ou o segredo da força do lado de quem reage. A filosofia ativa de Nietzsche só tem um princípio: um termo só quer dizer alguma coisa na medida em que aquele que o diz quer alguma coisa ao dizê-lo. (DELEUZE, 1976, p. 36).

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

Assim, Deleuze afirma que uma ciência verdadeiramente ativa é aquela capaz de descobrir as forças ativas e de reconhecer as forças reativas, vindo a interpretar as atividades vitais e as relações vitais inerentes às forças. Feita essa elucidação, é possível abordar a sintomatologia como uma das formas da ciência verdadeiramente ativa.

De acordo com Deleuze, existem três formas da ciência verdadeiramente ativa. A primeira é a própria sintomatologia, visto que interpreta os fenômenos enquanto sintomas, cujo sentido requer ser investigado nas forças que os produzem. A segunda forma é a tipologia, a qual interpreta as forças do ponto de vista de sua qualidade, ou seja, ativa ou reativa. A terceira forma é a genealogia, cujo fito consiste em avaliar a origem das forças do ponto de vista de suas respectivas nobreza ou baixaza.

Essas três formas da ciência verdadeiramente ativa equivalem também às três imagens de filosofia e de filósofo ativos e não ressentidos. O filósofo como médico (sintomatologia), pois interpreta os sintomas. O filósofo enquanto artista (tipologia), já que modela as forças. O filósofo como legislador (genealogista), visto que julga a partir da nobreza e da baixaza.

Em se tratando especificamente da sintomatologia, no livro de 1962, consiste no aspecto ou dimensão da ciência verdadeiramente ativa que busca interpretar a própria atividade científica enquanto um sintoma do ressentimento configurado e expresso em noções como “adaptação”, “integração” e principalmente “utilitarismo”. Trata-se de uma problematização dos pressupostos conceituais presentes no modelo reativo utilizado pela atividade científica como um todo (ciências da natureza e ciências humanas).

Com nisso, é importante sublinhar que essa concepção da sintomatologia, no caso da ciência verdadeiramente ativa, está vinculada ao tema da linguagem enquanto uma porta de entrada para crítica do

modelo reativo que capturou a atividade científica durante a sua própria formação. Isso significa que o tema da linguagem que será determinante no projeto crítica e clínica, na perceptiva do tensionamento da língua por parte dos escritores, se faz presente já na discussão sintomatológica.

2. Sintomatologia e o método da intuição

No caso da interpretação do método da intuição de Bergson, presente no livro de 1966, entendemos que os elementos diferenciais buscados pela sintomatologia de 1967 são compostos por especificidades clínicas diretamente relacionadas aos valores literários e são alcançáveis prioritariamente através da apropriação de Deleuze a respeito do método bergsoniano.

Sendo assim, à luz da versão de Deleuze a respeito do esquema constitutivo do método da intuição de Bergson, esse duplo movimento complementar busca, em última instância, identificar os processos integrantes de uma unidade que possa ser avaliada enquanto um misto mal formado. É possível encontrarmos no capítulo 1 do *Bergsonismo* de Deleuze, de 1966, uma exposição precisa do funcionamento dessa atividade de desfazer relações apressadas.

Em sua exposição acerca do método da intuição em Bergson, Deleuze destaca que a intuição é um dos métodos mais elaborados da filosofia e não deve ser confundida com uma simpatia confusa, sequer com um sentimento ou com uma inspiração. Ademais, a intuição supõe a própria duração enquanto tendência dominante constitutiva dos mistos e que difere de si mesma em contração e distensão, cujo movimento é marcado por dividir e diferenciar.

A intuição é o método do bergsonismo. A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de "precisão" em filosofia. (DELEUZE, 1999, p. 07).

Deleuze afirma que embora para Bergson a intuição seja um ato simples, ela também é constituída por uma multiplicidade qualitativa e virtual que se atualiza em distintos caminhos. Semelhante atualização pode ser utilizada para caracterizar a intuição como método e distingui-la de sua concepção ordinária. Para tanto, de acordo com Deleuze, Bergson distingue três atos que equivalem às regras metodológicas da intuição. Esse processo é constituído por três regras principais e duas regras complementares.

Bergson apresenta freqüentemente a intuição como um ato simples. Mas, segundo ele, a simplicidade não exclui uma multiplicidade qualitativa e virtual, direções diversas nas quais ela se atualiza. Neste sentido, a intuição implica uma pluralidade de acepções, pontos de vista múltiplos irredutíveis. Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real. É mostrando como se passa de um sentido a outro, e qual é "o sentido fundamental", que se deve reencontrar a simplicidade da intuição como ato vivido, podendo-se assim responder à questão metodológica geral. (DELEUZE, 1999, p. 08).

Especificamente naquilo que concerne à proposta de sintomatologia filosófica, enquanto um prelúdio ou esboço do projeto crítica e clínica, tal qual está colocada no livro de 1967, é importante direcionarmos a nossa atenção para a primeira regra complementar do método da intuição devidamente inserida no contexto da primeira regra principal.

Dessa maneira, para Deleuze, o enunciado da primeira regra principal do método da intuição consiste no seguinte: aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas. Requer

elucidar que, segundo Deleuze, a noção de problema em Bergson possui origens e ramificações que vão para além da história, as quais são pertencentes à vida e ao impulso vital.

Nesse caso, Deleuze explica que a própria vida se autodetermina durante o processo de contornar obstáculos, de colocar problemas e de resolver esses problemas. Isso significa que a construção do organismo vivo é, simultaneamente, apresentação do problema e solução do mesmo.

Nos termos de Deleuze, a dificuldade surge quando tenta-se aplicar aos problemas o critério de verdade pautado na ideia de “solução”, ou seja, problemas verdadeiros são aqueles portadores de possibilidade de solução. Já problemas falsos são aqueles cuja solução é impossível. Contrariando esse critério, Deleuze afirma que Bergson busca por uma determinação intrínseca do falso na expressão “falso problema”.

Isso conduz Deleuze à primeira regra complementar do método da intuição. O enunciado dessa regra postula que existem dois tipos de falsos problemas. O primeiro tipo é denominado de “problemas inexistentes”, cuja imprecisão ou confusão reside entre o “mais” e o “menos”. O segundo tipo de falsos problemas é denominado de “problemas mal colocados”, os quais podem ser caracterizados como mistos mal formados pelos termos constitutivos.

Mas como conciliar com uma norma do verdadeiro esse poder de constituir problema? Se é relativamente fácil definir o verdadeiro e o falso em relação às soluções, parece muito mais difícil, uma vez colocado o problema, dizer em que consiste o verdadeiro e o falso, quando aplicados à própria colocação de problemas. A esse respeito, muitos filósofos parecem cair em um círculo: conscientes da necessidade de aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, para além das soluções, contentam-se eles em definir a verdade ou a falsidade de um problema pela sua possibilidade ou impossibilidade de receber uma solução. Ao contrário disso, o grande mérito de Bergson está em ter buscado uma determinação intrínseca do falso na expressão “falso problema”. (DELEUZE, 1999, p. 07).

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

Em se tratando do segundo tipo dos falsos problemas, Deleuze afirma que os mistos mal analisados são constituídos por grupos de coisas e ideias que são arbitrariamente agrupados e que diferem por natureza. Deleuze retoma os exemplos da felicidade e do prazer para explicar o funcionamento desse segundo tipo de falsos problemas. É sempre oportuno lembrar que a diferença de natureza não está entre as tendências constitutivas do misto, pois ela é a própria tendência dominante. Mais especificamente, ela é a própria duração ou aquilo que difere de si.

Deleuze explica que se os termos não correspondem as articulações naturais, o problema é falso. Isso significa que, ao fundo, está em jogo a distinção a partir do “espaço” e do “tempo”, ou seja, entre o quantitativo e o qualitativo. Como no caso da noção de “intensidade”, pois, seguindo a retomada bergsoniana do argumento de Deleuze, a intensidade, nessa perspectiva, é um misto mal formado.

Nesse caso, a intensidade é tratada como um misto mal formado uma vez que a qualidade da sensação é confundida com o espaço muscular correspondente ou com a causa física que a produz. Isso significa que a noção de intensidade é constituída por uma mistura impura entre processos que diferem por natureza.

Também nesse caso são célebres as análises de Bergson, quando ele denuncia a intensidade como sendo um tal misto: quando se confunde a qualidade da sensação com o espaço muscular que lhe corresponde ou com a quantidade da causa física que a produz, a noção de intensidade implica uma mistura impura entre determinações que diferem por natureza, de modo que a questão "quanto cresce a sensação?" remete sempre a um problema mal colocado. (DELEUZE, 1999, p. 10).

Em função disso, é pertinente fazer referência à segunda regra do método da intuição tal qual foi exposto por Deleuze. Essa segunda regra advoga que cabe ao método da intuição lutar contra a ilusão e reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real. Essa

ilusão está fundada no mais profundo da inteligência e só possível combater os seus efeitos, visto que ela não poder ser dissipada, porém somente recalçada. Assim, o núcleo dessa ilusão consiste em pensar em diferenças de grau, em vez de considerarmos as coisas em termos de diferenças de natureza.

Em resumo, medimos as misturas com uma unidade que é, ela própria, impura e já misturada. Perdemos a razão dos mistos. A obsessão pelo puro, em Bergson, retoma nessa restauração das diferenças de natureza. Só o que difere por natureza pode ser dito puro, mas só tendências diferem por natureza. Trata-se, portanto, de dividir o misto de acordo com tendências qualitativas e qualificadas, isto é, de acordo com a maneira pela qual o misto combina a duração e a extensão definidas como movimentos, direções de movimentos (como a duração-contração e a matéria-distensão). A intuição, como método de divisão, guarda semelhança ainda com uma análise transcendental: se o misto representa o fato, é preciso dividi-lo em tendências ou em puras presenças, que só existem de *direito*. (DELEUZE, 1999, p. 15).

Com base nisso podemos frisar que a intuição é um método da divisão que opera de acordo com as articulações do real, buscando restaurar as diferenças de natureza. As diferenças de natureza são as tendências (e nunca as coisas) que diferem de si mesmas ao se dividirem. As tendências são presenças puras que existem apenas de direito (*quid juris*) enquanto elementos de uma análise transcendental que voltada para investigar as condições da experiência real, ou seja, de maneira rigorosa, é possível asseverar que as tendências são condições das representações. Nos termos da terceira regra proposta por Deleuze para o método da intuição, que preconiza colocar os problemas em função do tempo e não em razão do espaço, a boa tendência na qual estão as diferenças de natureza é o tempo enquanto duração, a qual divide e difere de a si mesma e, em seguida, busca pela composição virtual das articulações do real.

E a duração é sempre o lugar e o meio das diferenças de natureza, sendo inclusive o conjunto e a multiplicidade delas, de modo que só há diferenças de

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

natureza na duração - ao passo que o espaço é tão-somente o lugar, o meio, o conjunto das diferenças de grau. (DELEUZE, 1999, p. 23).

Isso permite compreender a inspiração que Deleuze retira do método da intuição para submeter à entidade sadomasoquista ao seu ataque, cujas coordenadas estão presentes no “Prologo” do trabalho de 1967. Dividir a entidade sadomasoquista nas diferenciações específicas do sadismo e do masoquismo significa também, de um ponto de vista filosófico, atacar as condições de um problema mal colocado.

Semelhante ataque poderia carregar consigo problemas conceituais como os seguintes: no caso da divisão da entidade sadomasoquista, qual é a boa tendência? O sadismo? O masoquismo? Ou nenhum dos dois? No caso de Deleuze, é possível pontuar duas razões distintas para desenvolver essas perguntas. A primeira diz respeito às distinções entre aplicação literal e inspiração virtual. Supomos que o método da intuição apresentado no *Bergsonismo* seja uma inspiração virtual para a constituição da sintomatologia em 1967. Uma inspiração virtual significa a condição de direito (*quid juris*) do uso do método numa atualização de fato (*quid facti*), cujo núcleo concreto desse fato é a unidade da entidade sadomasoquista enquanto um misto mal colocado. A segunda razão trata da importância de Masoch, para Deleuze, em relação à Sade, sobretudo da primazia que a pornografia do primeiro ganha diante da pornografia do segundo.

Caber ainda sublinhar que o ataque promovido pela sintomatologia à entidade sadomasoquista também equivale à busca, do ponto de vista de uma análise transcendental, pelas condições envolvidas na constituição dessa entidade. Essas condições são clínicas e sintomatológicas, mas não deixam de ser críticas e literárias, pois concernem ao processo de criação de perceptos e afectos da ordem da arte através da linguagem e da sintaxe. Portanto, essa divisão, de inspiração

bergsoniana, operada por Deleuze na entidade sadomasoquista possibilita a reconciliação dos valores literários com os componentes clínicos, fundando o esboço do projeto crítica e clínica.

Considerações finais

É oportuno retomarmos a nossa hipótese de trabalho: a concepção de sintomatologia apresentada por Gilles Deleuze no “Prólogo” do livro sobre Sacher-Masoch, em 1967, possui duas faces complementares, as quais remetem respectivamente ao livro de 1962, *Nietzsche e a filosofia*, e ao trabalho sobre Bergson de 1966. A primeira face diz respeito à sintomatologia enquanto uma forma da ciência verdadeiramente ativa, a qual possui um aspecto crítico voltado para confrontar os conceitos que atualizam o ressentimento, tais como “adaptação” e “utilidade. Essa perspectiva promove uma relevante problematização em torno do tema da linguagem, cuja derivação configura a busca pelo exercício ativo de quem fala e de como os significados estão pautados pelos usos envolvidos em jogos de poder e busca por hegemonia. Assim, nessa primeira face, a sintomatologia estuda os fenômenos enquanto sintomas ou sinais.

Por sua vez, a segunda face da sintomatologia pode ser aproximada da reivindicação que Deleuze realiza do método da intuição de Bergson, uma vez que está voltada para identificar os mistos mal-formados e preconizar a dissolução deles. Isso significa que esse olhar possibilita Deleuze tratar a entidade sadomasoquista como um misto entre sadismo e masoquismo operado pelo negativo da dialética. Essa operação descuida dos elementos diferenciais constitutivos que correspondem aos valores literários construídos por Sade e Masoch. Abordar o tema dos valores literários equivale também a realizar uma genealogia, enquanto forma da ciência verdadeiramente ativa, pois trata-se da procura pelo

Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Brenda dos Santos Menezes
Juliana Mendes Campos

“valor” dos “valores” ou pelo valor que está pressuposto nos valores desenvolvidos por cada um desses escritores.

Nesse caso, a pergunta se radicaliza ao levar adiante a investigação pelas condições envolvidas na confecção do “valor” dos “valores”. Essas condições possuem uma salutar ambiguidade, visto que podem ser os sentimentos e afetos presentes na criação dos juízos de valoração moral, ainda que sejam estéticos; ou podem ser as condições de realidade dessa experiência de criação singular pertinente ao “valor” dos “valores. Esse aspecto corresponde também às condições envolvidas na criação que permanecem sempre singulares. Portanto, essa pergunta pode ser compreendida também enquanto uma procura pelo singular que foi absorvido por um conjunto de representações hegemônicas decorrentes de uma imagem do pensamento de ordem moral ou dogmática, que está constantemente ensurdecida para os gritos vocalizados pelos signos (ontológicos e transcendentais) provenientes do mundo e da própria vida.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*. Tradução: Jorge Bastos; revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

As duas possíveis faces da sintomatologia na obra de Gilles Deleuze durante a
década de 60

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. Tradução: Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

***As implicações da educação para o progresso moral da
humanidade segundo Immanuel Kant***
THE IMPLICATIONS OF EDUCATION FOR THE MORAL PROGRESS OF
HUMANITY ACCORDING TO IMMANUEL KANT

Luciano da Silva Façanha *
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho **
Evilásio Barbosa da Silva ***

RESUMO

Muito embora, Kant não seja considerado um teórico da educação, percebemos que o arcabouço teórico de sua obra filosófica, contém significativas reflexões que tratam da temática. Essas contribuições vêm influenciando ao longo do tempo diversas tendências e teorias do campo pedagógico. Acreditamos que as ideias kantianas relacionadas à educação ainda estão completamente distantes de seu esgotamento, de maneira que o estudo dessas temáticas pedagógicas se apresenta como um terreno fértil para pesquisadores e estudiosos que desejam obter subsídios e referenciais vantajosos para a reflexão de suas práticas relacionadas aos desafios que se impõem na atualidade. Por isso, este artigo tem como principal objetivo, estabelecer uma reflexão profícua sobre as implicações educacionais, na perspectiva do filósofo Immanuel Kant, para o progresso moral da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Kant; Educação; Autonomia; Progresso moral.

ABSTRACT

Although Kant is not considered a theorist of education, we realize that the theoretical framework of his philosophical work contains significant reflections that deal with the theme. These contributions have influenced over time several tendencies and theories in the pedagogical field. We believe that Kantian ideas related to education are still completely far from being exhausted, so that the study of these pedagogical themes presents itself as a fertile ground for researchers and scholars who wish to obtain subsidies and advantageous references for the reflection of their practices related to the challenges

* Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

** Professora do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

*** Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

that are imposed today. Therefore, the main objective of this work is to establish a fruitful reflection on the educational implications, from the perspective of the philosopher Immanuel Kant, for the moral progress of humanity.

KEYWORDS: Kant; Education; Autonomy; Moral progress.

Introdução

Sabemos que o sistema filosófico desenvolvido por Immanuel Kant, contempla uma série de reflexões sobre as mais variadas temáticas que diz respeito ao ser humano como: a teoria do conhecimento, a história, a ética, a política, o direito, a estética e, também, a educação. Porém, pelo menos aparentemente, esta última em relação às anteriores, parece sofrer uma certa desvalorização em detrimento das demais ou até mesmo ser pouco estudada pelos pesquisadores de Kant. Talvez, porque o tema educação, ainda seja visto com um certo preconceito dentro dos cursos de Filosofia. No entanto, uma leitura um pouco mais apurada dos textos do alemão nos mostra que sua obra está recheada de temas importantes que tratam da educação, a servir de luz e inspiração para as questões contemporâneas referentes a esta área tão nobre e cara aos seres humanos.

Não se pode negar que os temas de educação propostos por Kant em sua obra ultrapassaram gerações chegando na contemporaneidade surtindo efeitos benéficos, a influenciar uma gama de intelectuais como Jean Piaget, Maria Montessori, John Dewey, entre outros representante do construtivismo. Da mesma forma, muitos educadores se inspiram nos seus pressupostos para a reflexão de novas práticas que promovam uma educação que leve em consideração o educando como sujeito de sua aprendizagem através da autonomia de pensar por si mesmo e de manifestar-se publicamente como um ser pensante.

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

Conceitos relevantes de sua filosofia como: esclarecimento, autonomia, liberdade, exercício público da razão, entre tantos outros, tem ultrapassado as fronteiras do tempo a servir de fundamentos para uma grande variedade de tendências e correntes pedagógicas vigentes na contemporaneidade. Por isso mesmo pretendemos apresentar neste trabalho algumas de nossas reflexões sobre as implicações da educação, segundo Kant, para o progresso moral da humanidade.

Para o cumprimento desta tarefa utilizaremos como método a investigação bibliográfica fundamentalmente teórica, pautado na interpretação crítico/reflexiva através da análise hermenêutico-filosófica dos textos. Em relação ao percurso a seguir, estabeleceremos inicialmente uma compreensão da forma como se deu o desenvolvimento intelectual e pedagógico de Kant como estudante, professor e pesquisador; para em seguida identificarmos as nuances pedagógicas contidas em sua filosofia da história; posteriormente refletiremos sobre o seu conceito de esclarecimento no afã de encontrar possibilidade pedagógicas claras no que se refere à contribuição para o progresso moral da humanidade; e finalmente tentaremos demonstrar os fundamentos educacionais que poderão possibilitar as condições necessárias para auxiliar o progresso moral da espécie humana.

Não será nossa intenção esgotar o tema aqui apresentado, nem transformar o filósofo de Königsberg em teórico da educação, pois temos plena convicção de que não o é, mas apenas pretendemos levantar algumas questões consideradas frutíferas, na nossa compreensão, como ponto de partida para outras pesquisas nessa mesma linha de raciocínio apresentada por Kant. Justamente por considerarmos que os aspectos abordados por Kant, em relação à educação ainda possui um imenso potencial a ser explorado, e também por ainda percebermos que há uma certa escassez a respeito desta temática nas pesquisas relacionadas ao nosso filósofo,

creditamos a este artigo a abertura de um caminho seguro para continuarmos aprofundando este tema em outras pesquisas futuras.

1. O desenvolvimento intelectual e pedagógico de Immanuel Kant

O grande filósofo alemão, Immanuel Kant sempre recebe destaque como um dos pensadores mais importantes e brilhantes da história da filosofia, com todo mérito, devido à profícua elaboração do seu sistema inovador e revolucionário que marca consideravelmente o pensamento ocidental por meio de sua filosofia crítica, a romper com a arcaica metafísica dogmática, inaugurando o racionalismo transcendental. Sabemos que Kant possui uma vasta e robusta produção intelectual que aborda variados temas que tratam de diversas problemáticas como: epistemologia, ética, história, política, direito, estética e, inclusive, educação. Porém, diante de todo esse arcabouço filosófico, temos a ligeira impressão de que esta última, em relação às demais, parece ser a menos comentada, ou, até mesmo, menos pesquisada pelos estudiosos do referido filósofo, talvez porque o tema educação, ainda seja considerado pelos pesquisadores de filosofia algo menor dentro da academia. Mas, o fato é que a obra filosófica de Kant, embora não de maneira muito explícita, está imbuída de questões voltadas para a educação, haja vista a sua celebre frase: “O homem só se pode tornar homem através da educação” (Kant, 2012, p. 12). Ao fazer uma análise mais apurada de sua obra podemos perceber que o tratamento de questões educacionais em seus escritos, vai muito além de fatores formais ou teóricos preocupando-se com abordagens que levam em consideração o ser humano e a sua prática no contexto histórico e social. Nossa intenção no início deste trabalho é tentar demonstrar o quão significativo foi para Kant, as reflexões sobre a

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

educação apresentando vários aspectos de suas reflexões para esta temática, de maneira que possamos perceber que estas duas dimensões, a filosófica e a pedagógica, estão conectadas no autor. Para isso, seguiremos como trilha a análise de seu desenvolvimento intelectual e pedagógico a discorrer, de forma muito sucinta, sua trajetória como estudante e posteriormente como educador, levando em consideração a influência de sua formação familiar, religiosa, escolar e acadêmica.

O período iluminista conhecido também como século das luzes ou da ilustração, durante o século XVIII, promoveu o enaltecimento da razão e do progresso da técnica e da ciência como uma grandiosa possibilidade de resolução dos problemas da humanidade. O excesso deste otimismo encontra raízes no período renascentista no qual iniciava um processo de transformação da consciência humana que antes estava dominada pelo pensamento medieval. Além da promoção da técnica, da ciência e, também, das artes, essa obsessão por este suposto poder da razão, apostava de maneira bastante significativa no progresso moral da humanidade no afã de alcançar a plena felicidade dos humanos como se fosse uma espécie de “paraíso terrestre”, de maneira que diante dessa aura tão esperançosa entre os intelectuais da época, podemos considerar esse momento como um dos mais otimistas da História. É nesse contexto que nasce Immanuel Kant, em 22 de abril de 1724 na cidade de Königsberg, que ficava situada na parte oriental do Império prussiano. Devido ao fato dessa cidade está localizada em uma região portuária onde ocorria uma intensa movimentação comerciária de mercadorias e manufaturas, e por isso possuir uma forte característica cosmopolita, ela era considerada a cidade mais importante do império. É muito provável que este fator tenha influenciado, posteriormente, o pensamento de Kant no que se refere ao cosmopolitismo. Abordando mais um pouco sobre sua biografia, seus pais eram Johann Georg Kant e Anna Regina Reuter, de origem bastante humilde, Johann trabalhava como artesão de couro enquanto sua esposa

cuidava das tarefas do lar e dos seus cinco filhos. Certamente, Kant recebeu forte influência de seus pais na sua formação e construção de caráter, sobretudo de sua mãe, que embora tenha falecido muito cedo, quando Kant possuía apenas quatorze anos, deixou fortes marcas no desenvolvimento de sua personalidade, pois foi ela a grande responsável pela sua formação intelectual, moral e religiosa. Há relatos de que Regina era uma mulher de personalidade austera, doce, meiga e sensível aos fenômenos da natureza, educando os seus filhos nessa direção de contemplação. Ao recordar de sua mãe em uma conversa com um de seus primeiros biógrafos chamado Jachmann, Kant fez o seguinte comentário:

Eu jamais me esquecerei de minha mãe, pois ela plantou e nutriu em mim o primeiro germe do bem; ela abriu meu coração às impressões da natureza; despertou e ampliou os meus conceitos, e suas doutrinas tiveram uma influência duradouramente salutar na minha vida (Vorländer *apud* Dalbosco, 2011, p. 17).

A religiosidade vivenciada na família de Kant, é um outro fator preponderante e decisivo de sua formação que vale muito a pena ser destacado para compreendermos melhor as raízes de seu desenvolvimento humano, moral e intelectual. Sua mãe, Anna Regina, era uma protestante pietista muito fervorosa, o pietismo era uma linha do protestantismo, muito radical, nascido no século XV dissidente do luteranismo alemão, era a religião mais praticada em Königsberg, de maneira que além de exercer influência muito forte nas famílias da cidade, influenciava, também, todo ambiente escolar e acadêmico daquela região, especialmente por conta da presença ilustre do professor de Teologia da Universidade de Königsberg, Franz Albert Schulz, que além de pastor, posteriormente, tornou-se diretor do Collegium Fredericianum, instituição na qual Kant foi estudante antes de entrar na universidade.

1.1. Kant como estudante

Aos oito anos de idade, Kant ingressa no Colegium Fredericianum, no ano de 1732 onde passou oito anos sob os ensinamentos rigorosos do professor Schulz e mais outros trinta professores, até à conclusão dos estudos. Dentre estes, um se destaca e chama bastante a atenção de Kant, pela sua metodologia de ensino, que se diferencia dos demais colegas, seu nome é Johann Friedrich Heydenreich. Este professor foi o grande responsável em iniciar o pequeno Kant, na leitura dos clássicos latinos e gregos através do seu método diferencial, que extrapolava à formalidade dos estudos gramaticais, que era uma exigência da escola, para penetrar na análise dos conceitos, de maneira que a atividade pedagógica fizesse muito mais sentido para os estudantes. A partir de então, com a influência de Heydenreich, Kant inicia o seu processo de análise apurada dos textos formando as bases do que será no futuro a principal ferramenta para a produção de suas principais obras.

No contexto pedagógico em que Kant estava inserido em Königsberg predominava os ensinamentos da religião cristã influenciada pelo pietismo que era a denominação religiosa preponderante naquela cidade, por isso a carga horária dos estudantes do Colegium Fredericianum estavam organizadas em sete horas diárias de aula divididas em quatro pela manhã, e três à tarde, ou seja, das 7h às 11h, e das 13h às 16h, sendo que na primeira etapa do dia o foco dos estudos eram direcionados à religião e ao latim, e na segunda parte os estudos ficavam por conta da matemática, caligrafia e outras matérias. Resumindo, fica bastante claro diante do exposto até o momento, que a predominância da formação escolar daquele período estava fundamentada nos ensinamentos cristãos e no estudo da língua latina com a utilização de um método pedagógico bem distante daquele utilizado pelo professor Johann Friedrich Heydenreich.

Desse modo, catequização religiosa e formalização do conteúdo, aliadas ao método baseado na disciplina e nos castigos corporais, marcavam um tipo tradicional de ensino, ancorado exclusivamente na pedagogia da memorização [...]. Neste sentido, a repetição é a principal estratégia da pedagogia da repetição, a qual exige, de modo geral, um comportamento meramente passivo do aluno. Além disso, ela pressupunha uma compreensão filosófica da mente humana, concebida como estrutura fixa, que será incompatível, mais tarde, como ainda veremos, com o núcleo crítico da filosofia transcendental (Dalbosco, 2011, p. 22).

Após oito anos de estudos, no ano de 1740, Kant concluiu a sua formação propedêutica no Collegium Fredericianum, ingressando logo em seguida na Universidade de Königsberg, conhecida também como Albertina, onde optou por dar ênfase em estudar aquilo que era mais de seu agrado, e que não fora contemplado na sua passagem no Collegium Fredericianum, como matemática, ciências naturais, e, sobretudo, filosofia. A Albertina era considerada uma grande e respeitada universidade dentro daquele contexto da época, levando em consideração a atmosfera intelectual alemã que ainda estava em processo de desenvolvimento, muito distante ainda daquilo que conhecemos da Alemanha atual em termos de produção acadêmica, porém, a Universidade de Königsberg já marcava uma grande presença na região em que estava situada. Talvez, um dos fatores que justifique a grandeza e a importância da Universidade de Königsberg, no que se refere ao prestígio e a produção acadêmica, altamente respeitada por toda a região, seja a sua localização geográfica, que ficava mais precisamente situada no lado leste do império entre as duas maiores universidades, de maneira que

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

atraia uma multidão de estudantes que compreendia toda aquela região, incluindo países vizinhos e alguns outros da região báltica. Como uma boa universidade não se faz sozinha, mas com a combinação de bons professores e estudantes, além de uma boa estrutura física e pedagógica, é claro, queremos destacar a figura do professor Martin Knutzen, que certamente foi de grande influência e inspiração para Kant tanto na sua jornada como estudante acadêmico, quanto na sua trajetória como professor e pesquisador.

Apesar de ter tido uma vida curta, a falecer precocemente aos trinta e oito anos, Knutzen deixou o seu legado a servir de grande referência a muitos de seus alunos da Universidade de Königsberg. Martin Knutzen foi uma das principais personalidades da Albertina devido ao seu robusto conhecimento filosófico da tradição racionalista oriunda dos pensadores alemães, Gottfried Wilhelm Leibniz e Christian Wolff, bem como a sua qualidade acima da média, como professor de Lógica e Metafísica, de maneira que seus alunos se sentiam privilegiados e orgulhos por tê-lo como mestre.

Além de sua inteligência e profundidade de raciocínio, Knutzen possuía duas outras qualidades que imediatamente atraíram Kant: primeiro, tornou-se *Professor*, muito jovem, com apenas 21 anos de idade, sendo, portanto, apenas dez anos mais velho do que seu aluno. Segundo possuía uma característica pedagógica que certamente marcou Kant, a saber, a capacidade de pensar por conta própria [...]. Tal característica se apresentava para o então jovem estudante como grande novidade, considerando o aspecto rigorosamente formal e repetitivo, pouco original e criativo, de seus anos de formação escolar (Dalbosco, 2011, p. 24).

A metodologia pedagógica utilizada pelo professor Knutzen, que deixava de lado a repetição e a decoreba, dando maior liberdade para o aluno buscar o conhecimento através da pesquisa e da própria

interpretação, fez com que Kant, já desde no início da sua vida acadêmica, organizasse o seu próprio plano de estudos e metas, de forma muito independente de maneira que essa prática adquirida enquanto era estudante, o acompanhará por toda a sua vida intelectual como pesquisador, escritor e professor. Certamente o modelo de ensino de Knutzen, bem como a elegância e a clareza de expor as suas aulas, serviu de grande base para Kant tornar-se um respeitado e admirado professor.

1.2. Kant como professor

Após a conclusão de sua formação universitária, o jovem Kant iniciou a sua carreira docente com aproximadamente vinte e poucos anos de idade, como preceptor e só posteriormente iniciaria a sua carreira de professor universitário. Nessa época, Kant já havia adquirido o título de doutor, mas optou em trabalhar no campo exercendo a preceptoría talvez por questões econômicas, visto que por aproximadamente sete anos, ele viveu financeiramente desse trabalho, morando em casa de famílias nobres que podiam pagar professores particulares para a educação de seus filhos, ou quem sabe, para adquirir, também, mais experiência pedagógica e bagagem cultural e intelectual, já que desse ponto de vista podemos imaginar que a

Preceptoría oportunizou-lhe a convivência diária com costumes e modos refinados de ser e viver. O fato de ter morado alguns anos na casa de uma família nobre, Kant teve a oportunidade de observar e seguir os costumes habituais referentes, por exemplo, ao modo de vestir, de se alimentar e de se comportar socialmente. Não há dúvida que esses são anos de aprendizado que também o habilitarão a exercer, futuramente, com muita desenvoltura, o papel de anfitrião elegante e cordial, junto à mesa de almoço diário com os seus convidados. Confrontado cotidianamente com formas refinadas de comportamento, Kant foi levado a despertar seu talento nato pela sociabilidade e pela boa companhia, inteligente e agradável (Dalbosco, 2011, p. 26).

Um outro fator importante a ser salientado em relação a esses seis anos de preceptoría, foi todo o aparato estrutural que o cercou durante esse período com acesso a boas bibliotecas e tempo ocioso, após as lições ministradas a seus alunos, para poder aprofundar cada vez mais os seus estudos, fornecendo-lhe um robusto amadurecimento intelectual, de maneira que o possibilitou formar as bases para a sua futura produção filosófica, assim como preparar-se para realizar um dos seus grandes sonhos, que era se tornar professor da Universidade de Königsberg, como de fato ocorreu em 1755. Isso sem falar que estes anos bem aproveitados de quietude onde pôde exercer a pesquisa com mais afinco, serviu como um espécie de “treinamento” para o período da década de 70 do século XVIII, que ficou conhecido como “década silenciosa” onde Kant ao longo de dez anos, se recolheu para aprofundar as suas pesquisas e elaborar a *Crítica da razão pura*, a principal obra de sua carreira, assim como as duas seguintes que são fundamentais em importância filosófica, a saber, a *Crítica da razão prática* e a *Crítica da faculdade de julgar*. Logo, podemos perceber o quão produtivo foi para Kant essa experiência pedagógica como preceptor, mesmo que posteriormente ele não a reconheça, e até estabeleça críticas a esse período, podemos conjecturar que possivelmente, a sua produção filosófica, talvez até poderia ter tomado outro rumo caso ele optasse por não ser preceptor antes de enveredar para o caminho do ensino universitário na Albertina.

Embora Kant tenha se manifestado mais tarde de modo negativo em relação ao seu tempo de preceptoría, afirmando que ele teria sido o pior preceptor do mundo, devemos considerar a possibilidade de que esses anos teriam contribuído fortemente para sua formação pedagógica, permitindo-lhe confrontar, permanentemente, ainda que de modo intuitivo, sua condição de filósofo com a de pedagogo dedicado à formação de crianças e adolescentes. O forte argumento que temos a nosso favor, mesmo contrariando o próprio depoimento de Kant, é que ninguém pode passar ileso, ainda mais alguém com a sensibilidade intelectual e pedagógica, como ele, de uma experiência de mais de seis anos (Dalbosco, 2011, p. 27).

O início das atividades de Kant como professor da Universidade de Königsberg, lembra muito àquela passagem bíblica da parábola do grão de mostarda, onde Jesus comparou o reino de seu pai a essa semente que no início parece ser tão insignificante por ser tão minúsculo, porém ao crescer se torna uma das mais longas e belas árvores¹. É dessa forma que o nosso filósofo chega na Albertina, de maneira bastante discreta, com sua estatura franzina, fala mansa e jeito tranquilo, características estas que talvez não tenha chamado muito a atenção da comunidade acadêmica daquela instituição. Porém, tendo passado um curto período de sua estadia na Universidade, logo as turmas que no início eram quase vazias deram lugar a uma grande quantidade de alunos que ao saber da fama do Professor Kant que apesar de metódico e profundo nas suas aulas, não deixava de ser agradável, atencioso e muito bem humorado, isso sem falar no seu método inspirado no Professor Martin Knutzen, de interpretação livre dos textos deixando com que os alunos exercitassem a capacidade intelectual de pensarem por si mesmos, de maneira que o seu papel enquanto educador seria o de direcioná-los à aprendizagem e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Depois de muitos anos de sua vida dedicados à educação e à pesquisa filosófica, em 1797 Kant aposenta-se da sala de aula no memento em que já era mundialmente reconhecido pelos seus feitos como filósofo e educador. Podemos perceber que a temática educacional perpassa, mesmo que intrinsecamente ou de forma discreta, em todo o conjunto de sua obra, especialmente nos seus textos chamados populares, por exemplo, é possível verificarmos isso nos textos que se referem à filosofia da história onde o autor demonstra muito claramente a sua preocupação com o melhoramento da espécie humana através das gerações. É disso que procuraremos tratar no próximo capítulo deste trabalho, de maneira

1 c.f. Mt 13, 31-32; In: Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

suscinta e panorâmica, onde tentaremos apontar os aspectos educacionais contidos na filosofia da história de Kant.

2. A filosofia da história de Kant e a educação

Após anos de reclusão para o aprofundamento de estudos e pesquisas (o que ficou conhecido como a década silenciosa) que resultou na elaboração de um de seus principais livros, ou seja, *Crítica da razão pura* (1781), Kant dedicou-se a produzir entre os anos de 1784 e 1786, alguns escritos sobre a história que foram elaborados em formato de artigos e publicados nos principais periódicos alemães, em especial na revista mensal, *Berlinische Monatsschrift* (MENEZES, 2010). Dentre estes textos, podemos destacar alguns dos quais trataremos neste capítulo e no próximo, a saber: *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1784), *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento* (1785) e o *Começo conjectural da história humana* (1786), além de outros.

Acredita-se que a motivação de Kant para a produção desses textos tenha sido, talvez, a falta de compreensão, ou a má interpretação de alguns intelectuais da época em relação às abordagens filosóficas contidas na Primeira Crítica, de maneira que gerou uma série de debates e discordâncias acerca dos temas trabalhados na referida obra. Diante dessa situação, Kant parece ter sentido a necessidade de esclarecer alguns pontos e aprofundar outros no intuito de solucionar as incompreensões em relação às bases de seu projeto filosófico. Talvez não fosse sua intenção, mas o fato de ter elaborado todos esses textos, o levou a ser considerado por muitos estudiosos, como o fundador da filosofia da história alemã, principalmente no que se refere ao texto *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, considerado o texto inaugural dessa

nova área de estudos. Além do mais, estes escritos parecem ter se tornado, de certa forma, uma espécie de preparação para uma série de outros problemas a ser abordados como: liberdade, vontade, dever, moral, direito, teleologia e educação.

Diante do exposto, nossa tentativa nesse capítulo será apontar os aspectos educacionais contidos na filosofia da história de Kant, mesmo que de forma implícita, através de uma análise cuidadosa e atenta desses textos, a evitar ao máximo o distanciamento da ideia genuína do autor no intuito de ser fiel à sua proposta, porém com a devida licença para a possibilidade de nossa livre interpretação, como um processo de iniciação filosófica valendo-se da autonomia intelectual, característica tão cara ao Professor Kant, como já observamos.

2.1. Conjectura da história humana e a educação

A ideia de promover uma reflexão filosófica sobre os primórdios da história da humanidade através de uma conjectura de maneira a estabelecer o seu devido limite sem se deixar perder em ficções utilizando-se apenas do livre curso da imaginação, foi algo genial por parte do filósofo de Königsberg. Ao utilizar a narrativa bíblica contida no livro de Gênesis², como fio condutor, por considerá-la o documento mais antigo e por isso mesmo digno de crédito (Menezes, 2010), Kant deu início a uma série de temáticas importantes acerca da história da humanidade, bem como uma gama de novos conceitos a serem refletidos até os dias atuais.

Segundo o relato de Kant, conduzido pela passagem bíblica do início do livro de Gênesis, o homem vivia em meio ao paraíso em perfeita

² É importante ressaltar que a narrativa bíblica utilizada por Kant, serve apenas como um parâmetro, ou seja, uma forma de conduzir a sua reflexão filosófica sobre a conjectura do início da história da humanidade por meio de uma analogia.

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

consonância com a natureza e exclusivamente sob a sua tutela onde imperava o instinto. Sua vivência era provida de toda subsistência necessária, fornecida pela natureza de maneira que vivia muito bem. Nesse período descrito pelo filósofo, o homem já possuía a capacidade de andar de forma ereta, de se comunicar de forma lógica e também de pensar, ou seja, já trazia consigo o potencial para o desenvolvimento da moral. A partir do momento em que a razão começa a dar os seus primeiros sinais de aparição, o homem inicia o seu processo paulatino de afastamento da natureza, utilizando cada vez mais o mecanismo da imaginação a provocar novos desejos artificiais oriundos de uma falsa necessidade, ou seja, antinaturais, que ao se converter ao supérfluo foi evoluindo da concupiscência à voluptuosidade. Assim ao “abrir os olhos” e iniciar a contraposição à natureza ele se encontra meio que perdido diante das novas possibilidades apresentadas pelo mundo da racionalidade, tendo que lidar agora no âmbito da liberdade, sem nenhuma experiência, com o universo difuso das escolhas.

Ele descobriu em si uma faculdade de escolher por si mesmo sua conduta e de não estar comprometido, como os animais, com um modo de vida único. À satisfação momentânea que a descoberta dessa vantagem lhe causou, imediatamente seguiram-se ansiedade e medo: como ele que ainda não conhecia de nenhuma coisa as qualidades ocultas e os efeitos distantes, poderia servir-se daquela qualidade recém descoberta? Ele se encontra, por assim dizer, à beira de um abismo, porque mais além dos seus objetos de desejo, que até então dependiam do instinto, abria-se lhe, agora, uma infinidade de opções, dentre as quais não sabia ainda escolher; e, uma vez tendo provado esse estado de liberdade, tornava-se para ele impossível, doravante, volver à servidão (sob o domínio do instinto) (Kant, 2010, p. 19).

A própria natureza em sua sabedoria tratou-se de promover as condições para o acontecimento dessa fissura entre o instinto e a razão. O resultado dessa cisão ocasionou a liberdade, que é condição *sine qua non* para o progresso moral da humanidade, contudo, com o nascimento da liberdade surge também o mal como algo inesperável da liberdade no ser

humano, interpretado como mais uma artimanha da natureza para o progresso humano. Dessa forma, em se tratando da maldade enquanto derrocada do homem, contraditoriamente, parece ser a ascensão de um novo momento para a história da humanidade. É nesse sentido que entra em ação importância de um processo educacional necessário, embora, diga-se de passagem, não suficiente, mas que possa contribuir eficazmente fornecendo as ferramentas que o auxilie a aprender a lidar com suas próprias fraquezas e a fazer boas escolhas.

. É certo de que essa saída do homem da tutela da natureza o fez se sentir totalmente perdido como uma folha seca ao vento, isso devido à sua total inexperiência em saber lidar com a liberdade de poder escolher, de maneira que sem um processo educativo ele estaria fadado, quase sempre, a fazer más escolhas, pois sua condição humana é propensa a isso, embora também possua disposição para o bem (Kant, 2008). A razão em seu processo de movimento deu demonstrações, de maneira latente da necessidade de educação no processo de formação do homem enquanto ser racional. Para refletirmos um pouco mais sobre o fenômeno educacional enquanto possibilidade, verificamos, de acordo com Kant (2010), que a primeira interferência da razão no homem, com a ajuda da imaginação, provocou de modo artificial novos desejos completamente distintos da necessidade natural contrapondo-se diretamente a ela, isso fica perceptível na analogia do primeiro casal bíblico quando desobedecem a Deus e se sentem tentados a comer o fruto proibido, que por intermédio da visão, os fizeram lembrar de outros frutos degustados ocasionando a curiosidade e conseqüentemente a faculdade de escolha, de forma que essa má escolha foi o início da decadência física do primeiro casal que a partir daquele momento de “abertura dos olhos” terão que arcar com as conseqüências de suas escolhas. Implicitamente podemos pensar que daquele momento em diante, o germe do fenômeno educacional fica em potência, pois a humanidade necessitará se reeducar constantemente para

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

aprender a lidar com a liberdade e saber utilizar a faculdade de escolha sem causar tantos danos a si.

Outro movimento importante de interferência da razão é o instinto sexual que é justamente aquele que possui o poder de conservar a espécie, além de germinar o acontecimento da vida em sociedade. Por intermédio dele, logo o homem percebeu a possibilidade de prolongamento desse estímulo a contar com o auxílio da imaginação, o que difere totalmente dos animais que instintivamente sentem uma impulsão apenas passageira de forma periódica. Essa forte característica de manter uma inclinação mais pujante e prolongada, à medida que o objeto de desejo é subtraído aos sentidos já demonstra uma certa superioridade da razão consciente em relação aos impulsos (Kant, 2010). Essa mobilidade foi responsável em conduzir o homem partir dos estímulos sensuais aos estímulos ideais, intermediada pela renúncia, enquanto artifício da razão, o que o levou, de forma paulatina, do apetite animal ao amor, e, conseqüentemente do estritamente agradável ao gosto do belo, que iniciou somente no homem e posteriormente na natureza, inaugurando as bases da origem da socialização e por consequência também da educação que a partir do surgimento da vida em sociedade, torna-se um fenômeno indispensável para a organização social e o desenvolvimento dos indivíduos. Vale destacar que esse ato de renúncia aos instintos naturais em direção à razão provocou no ser humano um sentimento de dignidade, ou seja, uma forma de proceder de acordo com regras integras, conhecido também como decência, que se apresenta como um fator preponderante para o surgimento da sociedade e, por consequência, de sua educação.

A *decência*, inclinação a provocar com nossas boas maneiras (ao mascarar o que poderia incitar o desprezo) o respeito dos demais, é fundamento autêntico de toda verdadeira sociabilidade, ofereceu também o primeiro sinal de que o homem era capaz de ser uma criatura moralmente educada. Esse foi um

começo ténue, mas fez época por ter imprimido ao pensamento uma nova orientação, e sua importância excede toda a série ininterrupta dos desenvolvimentos sociais que se sucederam (Kant, 2010, p. 20).

O próximo passo da razão desperta o homem, de forma cautelosa, para a consciência da expectativa do futuro que a partir de então, o liberta de estar num constante presente a promover a capacidade de estabelecer planos e metas para a sua vida, de forma organizada, de maneira a afastar-se cada vez mais daquela condição atrelada aos animais, de viver permanentemente no presente. Essa capacidade proveniente da razão confirma a superioridade do ser humano em relação aos demais seres existentes na natureza, de forma a direcioná-lo para os fins mais distantes; porém, em contrapartida, esse movimento da razão torna-se a raiz de constantes preocupações devido ao homem não saber o que esperar de um futuro completamente incerto. No entanto, após o surgimento da consciência da expectativa do futuro, duas certezas o acompanharão por toda a posteridade, a saber: o sustento através do trabalho e o término da vida de cada indivíduo através da morte. Essas duas certezas são totalmente irrelevantes, em termo de conhecimento aos outros seres vivos da natureza; pois, apenas o homem sabe que precisa trabalhar para se manter, assim como possui o conhecimento do fim de sua existência. Na verdade essa “cilada” na qual o homem foi inserido pela razão, longe de ser algo sem propósito, aparece como uma perspectiva da própria natureza para obrigá-lo a superar problemas como a morte e o trabalho, além de outros, com o objetivo de fazê-lo progredir em direção ao seu destino, não como indivíduo, mas enquanto espécie.

O homem é o único animal que tem de trabalhar. Somente depois de muitos preparativos chega o homem ao estado de poder fruir de algo para seu sustento. À pergunta: não teria o céu cuidado de nós mais bondosamente, se nos permitisse encontrar tudo já de tal modo preparado que não nos veríamos obrigados a trabalhar? Deve decerto responder-se como um não: pois o homem requer negócios, mesmo os que acarretam uma certa coação. Igualmente tão

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

falsa é a ideia de que se Adão e Eva tivessem permanecido sempre no Paraíso nada mais teriam feito que estar sentados lado a lado, cantando canções arcádicas e contemplando a beleza da natureza. O tédio teria sido tão certo como o que torturou outros homens em situação análoga. O homem tem de estar de tal modo ocupado, que, com o propósito que tem em vista realizar dessa maneira, não sinta a si mesmo e que o seu melhor repouso seja aquele que se segue ao trabalho (Kant, 2012, p. 47).

Observamos que em relação ao despertar do homem para a expectativa do futuro, que o acarretou preocupações e incertezas em relação ao que poderá acontecer, subtendemos a necessidade de um processo educacional que o capacite a planejar, organizar e definir o direcionamento de sua vida, visto que com esse movimento da razão ele não está mais inserido numa imobilidade temporal como os demais seres vivos da natureza, pois agora possui a consciência da existência um passado, um presente e um futuro que através da educação, o fará descobrir que o tempo pretérito servirá de experiência para que erros de outrora não sejam mais cometidos no presente, assim como os acertos também podem, relativamente, ser repetidos na perspectiva de um melhor planejamento do futuro, no sentido de aprender a fazer boas escolhas por intermédio do bom uso da liberdade para que possa continuar seguindo a trilha indicada pela natureza rumo ao progresso moral da humanidade.

Além do mais, verificamos que com a o despertar da consciência para a necessidade do trabalho, bem como a certeza da finitude da vida, o fenômeno educacional tornou-se fundamental para a produção das condições de exercício laboral no que tange a criação de tecnologias, recursos e ferramentas a serem desenvolvidas para uma constante evolução dessa ação humana a promover cada vez mais uma melhor eficácia nesse ofício de alteração da natureza, que diga-se de passagem será a base para o surgimento da cultura e das modificações das relações sociais ao longo da história. É importante lembrarmos que com a consciência da existência da morte, o processo educacional será essencial

para o repasse de todo conhecimento adquirido para as próximas gerações, afim de que todo este arcabouço de descobertas não se percam com o tempo, mas pelo contrário, se perpetue na humanidade ultrapassando as gerações, de forma que uma após a outra promova, numa linha ininterrupta, o desenvolvimento daquilo que fora recebido, para que cada geração não tenha que sempre recomeçar do zero tudo novamente. Nesse sentido percebemos que o melhoramento moral da humanidade, progride paulatinamente, também, mediante à educação que é um fenômeno essencial e intrínseco, apenas no ser humano.

Finalmente, o último passo da razão cumpriu o papel de despertar no homem, em bora ainda de forma turva, a consciência de que era o fim da natureza, ou seja, um fim em si mesmo. A partir de então, começa a brotar em seu coração ideia de que tudo o que existe na natureza foi criado exclusivamente para o seu dispor de maneira que daquele momento em diante o homem irá perceber-se não mais como uma mera criatura igual aos outros seres da natureza. Agora ao descobrir-se superior em relação às demais criaturas tratou-se de dominá-los como meros instrumentos apresentados ao seu bel prazer para o sucesso de suas intenções. Porém, em relação ao seu semelhante não deveria proceder da mesma forma, pois “deveria considerar todos os homens iguais e coparticipes nos dons da natureza, numa preparação antecipada das limitações que a razão haveria de impor, no futuro, à sua vontade...” (Kant, 2012, p. 22). Isso significa que a boa relação entre os homens deveria ser a base da construção da sociedade numa perspectiva colaborativa e equitativa entre eles de acordo com o plano oculto da natureza que direciona a humanidade a um constante progresso moral rumo ao reino dos fins. Por isso, a importância dessa preparação antecipada no que se refere a harmonia entre os homens para o desenvolvimento da sociedade, visto que a intervenção da razão haverá de impor-se no sentido de estabelecer as devidas limitações na vontade humana que tende a se desvirtuar frequentemente do percurso

apontado pela natureza. Nesse sentido, além da igualdade entre os seres humanos, estes também tornam-se iguais a todo ser racional existente no universo, e como todo ser racional, ele jamais deveria utilizar de seu semelhante como mero meio para beneficiar-se de forma egoísta a favor de projetos individuais conforme a afirmação de uma das fórmulas do imperativo categórico kantiano que diz: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 2007, p. 69).

Nesse último passo da razão que proporcionou no homem a consciência de si como fim último da natureza, entendemos que também fica latente a necessidade da educação como uma ferramenta que irá contribuir com o redirecionamento e autocontrole de sua vontade de maneira que ela não extrapole seus limites utilizando de más escolhas que a leve a conduzir tudo de forma egoísta, a fazer com que muito mais que um fim, os homens sejam utilizados somente como, meios instrumentais para o alcance de projetos meramente pessoais, a promover o desequilíbrio social e todas as mazelas advindas desse mal procedimento.

Ao refletirmos sobre os possíveis aspectos educacionais contidos no opúsculo *Começo conjectural da história humana*, percebemos que com a saída do homem do seu estado de natureza, por intermédio do despertar da razão que o conduziu da animalidade à humanidade, o levou a partir de então afastar-se da tutela dos instintos para adentrar no estado de liberdade. O problema é que o homem não estava ainda preparado para lidar com esse novo horizonte desconhecido, visto que no período anterior quando ele ainda se encontrava sob o domínio dos instintos, “não havia nem mandamento nem interdição e, ainda nenhuma transgressão” (Kant, 2012, p. 24), mas a partir do momento em que a razão intervém, traz para a ação humana juntamente com a liberdade o surgimento do mal com o aparecimento de novos vícios que eram totalmente inexistentes naquele

estado de rudeza animal, conforme a afirmação do filósofo genebrino: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, 1999, p. 7).

É nesse sentido que aqui verificamos as possibilidades da educação, como um processo humano que está na base desse progresso que vai do pior para o melhor a ultrapassar gerações em meio a erros e acertos como se fosse a construção de uma longa estrada onde cada geração que passa vai deixando o seu relevante legado para a continuidade da próxima que virá, numa cadeia sucessiva e progressiva, embora algumas vezes ocorra idas e vindas devido ao antagonismo entre cultura e natureza humana que é a raiz de todos os males que assolam a humanidade. No entanto, a cultura enquanto fim último atribuído à natureza para a humanidade impõe-se como uma forte possibilidade de solução ao enfrentamento do mal, desde que caminhe de acordo com os verdadeiros princípios da educação do homem e, ao mesmo tempo, do cidadão, que consta no desenvolvimento das disposições naturais da raça humana, a saber, prudência, técnica e moralidade, através de um longo processo. Eis aí a nobre e singela contribuição da educação para a humanidade.

2.2. História Universal Cosmopolita e a educação

Enquanto no primeiro período da história os homens e mulheres gozavam de paz e conforto, no segundo eles conheceram a discórdia e o jugo do trabalho que se deu com a evolução da vida selvagem de caçadores, onde predominava uma boa convivência, para uma vida voltada à agricultura e ao pastoreio, a ocasionar o conflito entre estas duas atividades, fator que fez com que agricultores e pastores se separassem e se espalhassem pela terra, a iniciar o terceiro período da história. Essa

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

nova fase é marcada pela união dos agricultores em prol da defesa de suas propriedades e plantações contra os caçadores e pastores, o que gerou as primeiras conglomerações que ao longo do tempo passam de aldeias para cidades. Além disso, com as primeiras trocas de produtos (como uma espécie de comercialização bem primitiva) surgem a cultura e as primícias da arte (fenômeno educacional), e, também os primeiros elementos da constituição civil e da justiça política (Kant, 2010). A mudança do direito natural para o direito civil, nesse período, marcou o início da desigualdade que gerou conflitos, guerras e intrigas. Porém, a natureza parecia saber o que estava a acontecer e dispunha de um plano para tal situação; a liberdade já estava latente no homem, caberia a partir de então ele encontrar mecanismos que o faça exercer boas escolhas afim de que sua vontade seja livre.

Os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros, mal se dão conta de que, enquanto perseguem propósitos particulares, cada qual buscando seu próprio proveito e frequentemente uns contra os outros, seguem inadvertidamente, como a um fim condutor, o propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para a sua realização, e, mesmo que conhecessem tal propósito pouco lhes importaria (Kant, 2016, p. 4).

A empreitada filosófica que busca descobrir na natureza um fio condutor da história que faça gerar um homem segundo esse propósito, é apresentada por Kant através de proposições. Podemos considerar que as quatro primeiras se referem ao desenvolvimento das disposições naturais do ser humano, enquanto as seguintes esboçam o problema do desenvolvimento de uma perfeita constituição civil cosmopolita, mas ainda com o escopo na abordagem da primeira parte das proposições.

Na primeira proposição, o filósofo afirmou que “Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia desenvolver completamente e conforme um fim” (Kant, 2016, p. 5), de maneira que na sequência, fica bastante claro a confirmação dessa afirmação quando se

observa a anatomia dos animais. O homem que é o único ser racional a viver na Terra se diferencia bastante dos demais animais, tanto na forma anatômica interna quando na externa, e especialmente por ser dotado de racionalidade. Ao refletirmos sobre essa sutilidade da formação estrutural do corpo humano, podemos perceber que embora a natureza pareça ter criado o homem com alguns “déficits” em relação aos outros animais, o dotou biologicamente de um cérebro com alta flexibilidade e com uma imensa capacidade evolutiva e de adaptação, através de mecanismos e funções que traz consigo a potencialidade de um constante desenvolvimento, o que difere totalmente dos outros animais. Isso nos leva a pensar que o ser humano já trouxe consigo a potencialidade de desenvolvimento da razão dada as devidas condições, conforme ocorreu, fato que Rousseau (1978) Chamaria de *perfectibilidade*. Logo, de acordo com as palavras do filósofo alemão: “Um órgão que não deva ser usado, uma ordenação que não atinja seu fim são contradições à doutrina teleológica da natureza” (Kant, 2016, p. 5), concluímos que somente a educação enquanto processo teórico e prático restrito ao ser humano, será capaz de fazer com que o principal órgão humano esteja ativo a cumprir a sua nobre função, e assim, a razão seguirá a desenvolver todas aquelas disposições naturais conforme a um fim.

No entanto, de acordo com a segunda proposição, e, conforme já comentamos, essa trajetória referente “aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo” (Kant, 2016, p.5). Nesta proposição observamos novamente a temática da educação implícita na reflexão sobre o desenvolvimento das disposições naturais proporcionadas pelo uso da razão. Sabemos que quando nos referimos à espécie humana, ou humanidade, estamos a tratar de um incontável número de homens e mulheres, ou seja de indivíduos que juntos formam a raça humana através de gerações, pois temos consciência de que o

indivíduo é mortal, enquanto a espécie é imortal. Se porventura o homem jamais tivesse saído daquele estado primitivo e não adentrado no mundo da razão, certamente não haveria necessidade de um processo educacional, pois não haveria nenhuma disposição a ser desenvolvida naquele estado de natureza onde a paz e o conforto imperavam cotidianamente, logo a humanidade jamais se desenvolveria ao melhor, e viveria amargar numa vida completamente enfadonha e entediada. Porém, com a cisão entre instinto e razão, e com esta, o surgimento da liberdade da vontade, e, por consequência, o advento da vida em sociedade, fez-se necessário todo um processo educacional que auxiliasse a cultura a desenvolver aquelas disposições, a fazer com que cada indivíduo no seu respectivo grupo, receba os devidos ensinamentos e os repasse para as gerações futuras, visto que o indivíduo é mortal, mas o conhecimento não o deve ser, pois todo esse arcabouço produzido por cada geração deve ser repassado à seguinte nesse processo de erros e acertos de forma a desenvolver continuamente a espécie humana que é imortal.

Numa criatura, a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para seus projetos. Ela, todavia, não atua de maneira instintiva, mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir aos poucos, de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro. Para isso um homem precisa ter uma vida desmesuradamente longa, a fim de aprender a fazer uso pleno de todas as suas disposições naturais; ou, se a natureza lhe concedeu somente um curto tempo de vida (como efetivamente aconteceu), ela necessita talvez uma série indefinida de gerações que transmitam umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito (Kant, 2016, p. 5-6).

Sabemos que sem a educação esse processo criador da humanidade que estabelece a complementaridade do ser humano em relação à natureza seria impossível, pois não se constrói nenhum tipo de conhecimento a partir do nada, logo toda forma de conhecimento existente

foi herdada de outros anteriores que vem ao longo da história humana se aperfeiçoando, e o meio que possibilita esse avanço da humanidade é a educação.

O que permanece estranho aqui é que as gerações passadas parecem cumprir suas penosas tarefas somente em nome de gerações vindouras, preparando para estas um degrau a partir do qual elas possam elevar mais o edifício que a natureza tem como propósito, e que somente as gerações posteriores devam ter a felicidade de habitar a obra que uma longa linhagem de antepassados (certamente sem esse propósito) edificou, sem mesmo poder participar da felicidade que preparou. E por enigmático que isto seja, é, entretanto, também necessário, quando se aceita que uma espécie animal deve ser dotada de razão e, como classe de seres racionais, todos mortais, mas cuja a espécie é imortal, deve, todavia, atingir a plenitude do desenvolvimento de suas disposições (Kant, 2016, p. 7-8).

A natureza é muito mais sábia e de forma implacável trabalha ocultamente como um fio condutor a estabelecer direcionamento aos homens por caminhos que eles nem imaginam, pois o propósito da natureza segue desconhecido a eles, a promover passo a passo o progresso para o melhor. Assim, aquilo que em si mesmo é maléfico como todos os vícios adquiridos na vida em sociedade como, a vaidade, a inveja, o egoísmo, a ganância, a competição e as intrigas; promovedoras de toda a maldade existente, escondem o germe que transformará a sociedade em um todo moral. “Sem eles todas as excelentes disposições naturais da humanidade permaneceriam sem desenvolvimento num sono eterno” (Kant, 2016, p. 9).

Da mesma forma que a vida em sociedade possibilitou o nascimento de diversas instituições que surgiram com o papel de organizar o convívio humano a fim de estabelecer regras à liberdade e evitar o caos e a barbárie, a educação também surge com a missão de promover o desenvolvimento cultural e auxiliar aos homens a vivenciarem a sua liberdade de forma regrada de acordo com as leis sociais que tendem a controlar e impedir que cada indivíduo desrespeite a dignidade e

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

integridade dos seus pares, a fim de evitar, ou pelo menos minimizar a ocorrência de conflitos, de maneira que cada homem e mulher tornem-se cidadão e cidadã dignos de viver na cidade em harmonia com os demais. É claro que tal ideia não acontece de forma assim tão perfeita na prática, pois a educação também como uma “instituição” social formada por homens cheios de imperfeições e vícios, tende a ser também cheia de falhas. O fenômeno educacional ao longo da história também passa por diversas transformações, conforme o propósito da natureza como já vimos, aquilo que no início se dava de forma totalmente informal por meio da experiência e da oralidade, repassadas dos mais velhos para os mais novos, ao longo do tempo vai sofrendo alteração até ganhar uma estrutura formal e instituída que perpassa pelo ensino doméstico, através dos preceptores, até chegar aos mais variados formatos e ambientes específicos de ação pedagógica. Com efeito, a educação como toda instituição social formada por homens, será marcada por contradições e choques ideológicos entre as mais variadas correntes que vão surgindo de acordo com as demandas históricas e sociais de cada época, a fazer com que muitas das vezes o campo educacional se torne uma “arena de guerra”, contudo, esse antagonismo que em si aparenta ser prejudicial torna-se benéfico, conforme o plano oculto da natureza, a promover a evolução do processo educacional a contribuir com desenvolvimento das disposições naturais que torna possível o progresso da humanidade.

Provavelmente a educação se faz bastante necessária no estado de vida social, justamente para auxiliar, através da ação pedagógica, a conter os vícios oriundos do mau uso da liberdade, e ajudar a ordenar a sociedade de forma que cada indivíduo consiga exercer um bom uso da liberdade a fazer boas escolhas para que unidos em sociedade com os seus semelhantes possam usufruir ao máximo dessa liberdade em meio aos antagonismos, de modo que consigam conviver com a liberdade alheia. No entanto, tão importante quanto a educação, ou talvez mais importante

ainda, seja os mecanismos de elaboração de leis que propiciem o alcance de uma sociedade civil que administre universalmente o direito (KANT, 2016). Essa preocupação em relação desenvolvimento de uma perfeita constituição civil cosmopolita, será o principal objetivo das cinco últimas proposições do opúsculo *Ideia de uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita*.

Lembremos que Kant afirmou que somente reunidos em sociedade a natureza teria as condições necessárias para promover o seu mais alto propósito, que é o desenvolvimento de todas as suas disposições proporcionada pela própria humanidade a si mesma. A educação e a cultura têm a missão de cumprir esse papel, mas somente a elaboração de “uma *constituição civil* perfeitamente *justa* deve ser a mais elevada tarefa da natureza para a espécie humana” (Kant, 2016, p. 10), essa é a condição *sine qua non* para a realização de todos os propósitos que a natureza tem para a humanidade. O grande problema para a concretização dessa empreitada, é que o homem sempre extrapola de sua liberdade, por isso é que precisa dessa força coercitiva que o limite ante suas atitudes, ou seja, a necessidade de um “soberano” que pode ser representado por um indivíduo ou um grupo, preferencialmente justo, coerente e reto em relação à sua forma de agir, no entanto o desafio está em encontrar tal representante que disponha dessas características visto que na espécie humana todos os indivíduos são falhos e imperfeitos, sempre a necessitar de alguém ou de algo que os controle em suas vontades a fim de que a convivência em liberdade seja possível. “Esta tarefa é, por isso, a mais difícil de todas; sua solução perfeita é impossível: de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto. Apenas a aproximação a esta ideia nos é ordenada pela natureza” (Kant, 2016, p. 12).

3. O esclarecimento como possibilidade pedagógica para o progresso moral da humanidade

O filósofo Immanuel Kant carregou consigo, ao longo de toda a sua vida, o apreço pela capacidade que cada ser humano dispõe de pensar por si mesmo de forma autônoma devido a nessa condição poder usufruir de sua própria liberdade. Conforme já apresentamos na primeira sessão deste trabalho, aqueles seus professores da época estudantil, escolar e universitária, a saber, Johann Friedrich Heydenreich e Martin Knutzen, marcaram significativamente a sua trajetória tanto como estudante, quanto professor e pesquisador, pois foram grandes influenciadores no processo de sua construção pedagógica e, também, na sua forma de pensar, levando-o a prosseguir sua jornada filosófica nessa perspectiva. Foi a partir desta herança que o filósofo prussiano escreveu dentre tantos outros relevantes textos, após a Primeira Crítica, entre os anos de 1784 e 1786, o opúsculo: *Resposta à pergunta: Que é o “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*), em 1783; que muito embora seja um texto curto, é um escrito de imensa grandiosidade em importância e significado tanto para aquele contexto histórico no qual foi produzido, quanto a todo período que o sucedeu.

3.1. O Esclarecimento segundo Kant

No texto do Esclarecimento Kant visualiza uma sociedade, que apesar do contexto de transformação em relação aos valores supracitados, ainda não é esclarecida, mas, está em processo de esclarecimento. Para o pensador de Königsberg o esclarecimento se dá quando o homem sai de sua menoridade, pela qual só ele é responsável. Nesse caso, para Kant, a menoridade significa a “incapacidade de fazer uso de seu entendimento

sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 2013, p. 63). Ninguém é responsável por esse estado de menoridade em que o homem se encontra, visto que essa causa não consta na falta de entendimento ou falha de esquecimento, mas, da falta de decisão e coragem para sair desse estado “antinatural”, pois há muito tempo em que os homens foram libertos pela natureza de toda direção alheia. Logo, o esclarecimento para Kant se resume na máxima: *Sapere aude!* “Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*)” (Kant, 2013, p. 64).

As causas desse estado de menoridade no homem, não são externas a ele, mas sim internas; como já foi afirmado, esse estado em que o homem se encontra não é de maneira alguma, imposição natural, pois o homem tem a capacidade de si guiar autonomamente. Segundo Kant, somente os fatores internos como a preguiça e a covardia são obstáculos ao processo de esclarecimento do homem. Assim, tornar-se-á propício que outros se apresentem de forma “obsequiosa” como direcionadores destes que abriram mão de pensar por si mesmos.

Outro fator importante no processo de esclarecimento, apontado por Kant, é a liberdade, ela é a porta de acesso ao esclarecimento na medida em que proporciona ao homem a possibilidade de fazer o uso público de sua razão. A limitação da liberdade constitui obstáculo ao esclarecimento e, de acordo com Kant, “Eis aqui por toda parte a limitação da liberdade” (Kant, 2013, p. 65), como é demonstrado nos seus três exemplos que mostram: o oficial, que diz, “não raciocinai, obedecem”; o padre, “não raciocinai, creiam”; o conselheiro de finanças, “não raciocinai, paguem”. Dessa forma, as autoridades que governam e, também, os governados, acreditavam que só poderia haver obediência onde houvesse ausência de raciocínio. Para Kant³ “Um único senhor no

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

mundo diz: raciocinai, tanto o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!” (Kant, 2013, p. 65).

Para Kant, o uso público da razão deve ser constantemente livre, e somente ele pode difundir o esclarecimento entre a humanidade. O uso público da razão é “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (Kant, 2013, p. 66). O uso privado, por não proporcionar esclarecimento para os homens, deve ser estritamente limitado, sem que se torne um obstáculo particular no que se refere ao esclarecimento.

Portanto, apesar das condições contextuais fornecerem muito mais oportunidades para um tempo de esclarecimento, em relação ao século XVIII, parece que a situação, em relação ao esclarecimento, permanece sem grandes avanços. Porém, devemos lembrar, que, segundo Kant, esse seria um processo realmente lento e que, portanto, atravessaria gerações, haja vista que tal processo não seria fruto de nenhum determinismo natural, mas uma conquista da própria liberdade humana. Tendo em vista que somente por meio da liberdade o homem poderá fazer boas ou más escolhas, ou seja, bem utilizá-la ou não, a educação se faz bastante necessária como condição de possibilidade para o esclarecimento.

4. Os fundamentos educacionais no pensamento kantiano

Quando pensamos em educação na perspectiva kantiana é muito provável que venha em nossa mente palavras ou termos chaves como: liberdade, exercício público da razão, esclarecimento e estado de maioridade; que certamente representam muito bem o que podemos chamar de fundamentos educacionais do pensamento de Immanuel Kant. Junto com estes termos e palavras, geralmente nos vem à ideia a figura de

um indivíduo adulto que por covardia ou preguiça abriu mão de pensar autonomamente para deixar-se ser conduzidos por terceiros. Essa reflexão tende a fazer com que na maioria das vezes esqueçamos do processo educacional das crianças que, embora necessitem do cuidado e do direcionamento dos adultos, não estão de nenhuma maneira excluídas de uma atuação pedagógica mais qualificada que possa trabalhar já desde o início da formação infantil a prática de pequenas regras para que cresçam e tornem-se adultos livres e autônomos, impelidos a praticarem a lei moral. Nessa última sessão, apresentaremos outros fundamentos pedagógicos que irão subsidiar desde o percurso humano mais tenro até a maioridade pedagógica, ou seja, o esclarecimento, como: educação física e educação prática. Antes, destacaremos algumas contribuições do filósofo Jean-Jacques Rousseau ao pensamento pedagógico de Immanuel Kant.

4.1. A influências educacionais rousseauianas no pensamento pedagógico kantiano

Sabemos que o filósofo de Königsberg era um grande admirador da obra rousseauiana, de maneira que segundo uma anedota bastante conhecida entre os estudiosos de Kant, conta que somente a leitura do *Emílio* foi capaz de interromper as suas caminhadas diárias pelas praças de Königsberg; se é verdade ou não, nunca saberemos, mas temos plena convicção da dessa frutuosa influência de Rousseau na filosofia de Kant (Dalbosco, 2011).

Para o genebrino, a educação que se propõe formar a criança, só obterá sucesso se se tornar próxima dela, isto é, adentrar ao seu universo através de suas experiências oriundas da sensibilidade, e não da

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

racionalidade, pelo menos num primeiro momento, porque toda criança antes de ser racional é um ser sensível, isto é, o sentimento nasce antes do pensamento. Por isso, a interação que a criança faz com o mundo através dos sentidos é muito mais educativa do que as abstrações racionais. A partir dessa experiência inicialmente prática através dos sentidos, a criança segue progressivamente o desenvolvimento da sua estrutura lógica e cognitiva de acordo com o momento adequado sem queimar fases. Caso ocorra o contrário, ou seja a imposição da razão teórica em detrimento à sensibilidade, ocorre uma invasão do mundo dos adultos no universo infantil, de maneira que tal intromissão tende a corromper a criança devido afastá-la do percurso natural da formação humana. Aliás, justamente por estar mais próxima ao estado de natureza, em relação aos adultos que já foram corrompidos pela sociedade, Rousseau defende a educação natural e negativa, a reivindicar que somente esse modelo pedagógico tende a preservar a criança enquanto tal.

Conhecer o bem e mal, sentir as razões dos deveres do homem, não é da alçada de uma criança. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens [...] A infância tem maneiras de ser, de pensar, de sentir que lhes são próprias. Nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas (Rousseau, 1992, p.75).

Na esteira de Rousseau o pensador alemão, Immanuel Kant, que era um grande leitor do genebrino, buscou unir educação e liberdade a fim de reforçar a atividade do aluno para que possa aprender a pensar por si mesmo. Essa ênfase na autonomia do pensar e do agir, assim como em Rousseau, era preocupação de Kant devido o risco de inculcação e adestramento das crianças desde cedo impossibilitando o desenvolvimento de um pensar livre. O filósofo alemão, também era a favor de uma educação laica e livre de influências religiosas, pois segundo ele, tais influências apresentadas na infância só serviriam para gerar a idolatria (Kant, 2012). Assim como Rousseau, a concepção pedagógica

kantiana serviu como parâmetro para novas propostas educacionais do século XX como o construtivismo e as reflexões acerca da moral.

Nas suas lições sobre a pedagogia, Kant apresentou diversas reflexões que em muito se coadunam com o pensamento pedagógico de Jean-Jacques Rousseau. Nestas lições o prussiano sai em defesa de um processo educacional que contribua com o melhoramento da humanidade a partir de procedimentos eficazes que proporcione um desenvolvimento profícuo das disposições naturais das crianças através do exercício da autonomia das mesmas através de suas próprias experiências no campo da prática, de forma natural sem o aparato excessivo de instrumentos artificiais que só atrapalham o desenvolvimento infantil. O educador deverá ser o mediador que auxilia e direciona todo o processo de aprendizagem a não permitir que o educando se perca ou se desvie da finalidade pedagógica esperada, e nem se machuque severamente ou ponha a sua vida em risco. Para Kant seria importante deixar as crianças aprenderem muitas coisas por si mesmas (Kant, 2012), de maneira que além do desenvolvimento da fala e da locomoção, ou seja, a parte física, aprendam a desenvolverem o pensamento autônomo, que está diretamente relacionado à parte prática que compõe a moral. A seguir, veremos que essa proposta de educação apresentada por Kant está baseada em alguns outros fundamentos pedagógicos importantes, como: o cuidado (educação física) e a formação (educação prática). Enquanto a primeira está relacionada ao desenvolvimento dos aspectos sensíveis como o corpo e os sentidos, a segunda é responsável pelo desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano.

4.2. Educação física (natural)

Aqui verificamos muito claramente a influência rousseauiana no pensamento kantiano através da inversão do processo metodológico educativo, que prioriza o protagonismo do sujeito em relação ao conteúdo, conforme a proposta de sua revolução copernicana. Antagônicamente ao método escolástico que centrava todo processo pedagógico nos conteúdos e na figura do educador, nessa nova proposta de Kant, inspirada em Rousseau, o educando se vê como sujeito de sua própria aprendizagem através de um processo paulatino de desenvolvimento de sua razão que deve iniciar desde a infância. Nesse sentido, justamente por ainda não dispôr de aparato racional desenvolvido é que a prática educacional infantil deverá iniciar de forma natural pelos sentidos, até que de forma lenta e gradual, com a mediação do educador, aos poucos a criança consiga alcançar as formas abstratas de reflexão. “É de notar em geral que a primeira educação deverá ser meramente negativa, quer dizer, não é necessário acrescentar nada de novo, nem uma só coisa, à providência da natureza, mas permitir apenas que a natureza não estorve” (Kant, 2012, p. 32). Vale destacar que a educação natural através dos sentidos é apenas o ponto de partida para que a criança na fase adulta tenha condições de pensar por si mesma. Por isso é que a educação física antecede a educação prática devido ela está diretamente relacionada à infância no que se refere à sua formação.

É importante salientarmos que quando Kant se refere a educação natural através das coisas com a mínima intervenção artificial dos adultos, não significa que a criança está totalmente livre para fazer desenfreadamente tudo aquilo que estiver de acordo com a sua vontade, até porque ela ainda não dispõe de preparo suficiente para fazer boas escolhas devido ao seu livre arbítrio está em processo de formação.

Certamente a criança que não possui limites em relação às suas vontades corre um grande risco de ser um desastre para a sociedade que provavelmente tenderá a se transformar em um péssimo adulto. Em relação a esse fato, Kant afirma que: “O primeiro estrago, contudo, consiste em anuirmos à vontade despótica das crianças, ao deixarmos que elas consigam tudo o que querem com base na gritaria. Além de que é extremamente difícil reparar isso depois, e raramente se tem êxito” (Kant, 2012, p. 34-35).

Portanto, a educação física enquanto fundamento educacional se caracteriza por acompanhar a regularidade que se impõe naturalmente ao ser humano, especialmente na criança devido ao processo de formação da estrutura física do seu corpo, bem como o desenvolvimento sutil dos sentidos. Certamente essa regularidade que acompanha a criança serve como grandiosa ferramenta para o educador que a acompanha, desde que esteja bastante atento aos sinais indicativos fornecidos pela própria natureza, afim de que o educador não ultrapasse os limites naturais de desenvolvimento dos pequeninos para que estes sigam o percurso natural de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas para posteriormente desenvolverem a dimensão moral.

4.3. Educação prática (moral)

Embora Kant tenha estabelecido nas suas lições sobre pedagogia, uma divisão da formação humana de maneira que cada uma delas ocupe especificamente a sua devida importância, na verdade ambas estão estritamente ligadas e dependentes entre si. Enquanto a educação física está direcionada à formação humana na fase infantil com cerne no fortalecimento do corpo e no esmero dos sentidos, a educação prática direciona-se ao desenvolvimento da intelectualidade humana pela razão e

consequentemente do desenvolvimento da moralidade. Nesta fase caberá a preocupação com os aspectos cognitivos que estabelecerá as condições de desenvolvimento da autonomia do pensar, do esclarecimento, da maioridade e do exercício público da razão em vista ao progresso moral da humanidade, ou seja, observamos aqui a elaboração de um projeto pedagógico muito bem organizado com princípio, meio e fim, enraizado lá na educação física no desenvolvimento das crianças, que se inicia com o cultivo do corpo e posteriormente o cultivo da cognição. Enquanto o primeiro está diretamente ligado à natureza, o segundo está relacionado à liberdade; sendo que este último fator torna-se fonte de muita complexidade em relação ao desenvolvimento da espécie humana.

Já percebemos que ambos os fundamentos pedagógicos da formação humana apresentados por Kant estão em profunda conexão que nenhum deles se sobressaia sobre o outro de maneira que estes como representantes do processo educacional kantiano são extremamente necessários para o desenvolvimento de todas as disposições do ser humano, embora não sejam suficientes. Mas, a partir daqui enfatizaremos a educação prática como processo primordial, por excelência, ao desenvolvimento moral humano.

No contexto da educação prática em relação à racionalidade destacam-se o entendimento, a razão, a memória e a imaginação, como forças que precisam ser constantemente desenvolvidas, especialmente o entendimento e a memória, devido ao primeiro possuir a capacidade de promover o desenvolvimento da capacidade humana de estabelecer julgamento; enquanto o segundo tende a guardar tudo o que é realizado, principalmente tudo aquilo que passa pelo entendimento. Por isso Kant, apesar de opor-se aos métodos pedagógicos de sua época, considera a importância da memória na educação das crianças, não como algo mecânico, mas como algo dinâmico e exercitável de forma prática. Da mesma forma, o entendimento também não deve ser um ato meramente

mecânico e autômato, mas sim, dinâmico e reflexivo, de maneira que a compreensão da regra enquanto elemento manifestado na prática, seja mais utilizado no nível da consciência do que da assimilação.

Isso significa que o desenvolvimento do raciocínio na criança deve ser guiado pelo exercício de construção de regras, e não iniciar pelo estudo memorativo delas. Ora, é essa compreensão educacional que conduz tanto Rousseau como Kant a romper com o intelectualismo pedagógico de sua época e apostar na eficiência pedagógica do jogo e da brincadeira para a construção progressiva da estrutura cognitiva da criança (Dalbosco, 2011, p. 115).

Assim, por intermédio desse projeto educacional tão robusto idealizado por Kant que visa formar a parte física do ser humano a proporcionar a fortaleza do corpo e o refinamento dos sentidos; enquanto a parte prática estabelece as condições adequadas para o desenvolvimento da dimensão cognitiva e moral de cada indivíduo, acreditamos que o longo processo de esclarecimento e moralização da espécie humana fica devidamente possível nesses parâmetros desde que ocorra um comprometimento coletivo entre todos. É óbvio que um acontecimento dessa dimensão que envolve toda a humanidade não acontecerá da noite para o dia, porém é de suma importância que uma proposta pedagógica como esta continue a ser fonte inesgotável de inspiração e reflexão da realidade de cada sujeito sobretudo em se tratando do fenômeno educacional e daqueles que lidam diretamente com ele em seu cotidiano na esperança de estarem fazendo a sua parte, mesmo que seja como um tijolinho na construção desse imenso ideal.

Portanto, consideramos que seja extremamente importante que todos tenham direito a usufruir de uma educação de qualidade, e é de suma importância que o Estado proporcione mecanismos eficazes que possibilitem uma educação que promova um pensamento crítico, livre, autônomo e qualificado afim de que a sociedade possa tornar-se um dia esclarecida. Porém, toda essa preocupação não deve estar centrada

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

exclusivamente nos indivíduos adultos, embora saibamos da relevância da educação deles para a participação livre e consciente na sociedade. Contudo, o que aqui estamos a defender é que as crianças também tenham prioridade em relação não só a investimentos, mas às práticas pedagógicas que as conduzam a cada vez mais a exercitarem a sua autonomia e o seu direito de pensarem livremente sem as amarras do mundo teórico dos adultos. Sabemos que graças as contribuições nascidas no período do Iluminismo, especialmente vindas das filosofias de Jean-Jacques Rousseau e de Immanuel Kant, as bases para a elaboração de diversas tendências pedagógicas progressistas que reconhecem o educando como ponto central do processo de ensino e aprendizagem foram construídas, de maneira que as reflexões e produções continuam em pleno vapor. O problema é que apesar de todo o debate realizado, a educação continua conservadora e de certa forma autoritária. Talvez o problema continua sendo a ausência de uma sociedade esclarecida que participe mais ativamente da construção. Por isso acreditamos que a reflexão da educação à luz do pensamento do filósofo de Königsberg, ainda tem muito a nos dizer e ensinar.

Considerações finais

Enfim, tentamos com este trabalho refletir um pouco sobre as implicações da educação para o progresso moral da humanidade segundo a perspectiva filosófica de Immanuel Kant, justamente por considerar que o pensamento deste grande intelectual de Königsberg que revolucionou a história do pensamento ocidental, continua sendo muito importante e significativo para a nossa reflexão e debates que se relacionam com as mais variadas problemáticas que afligem o nosso tempo dentro dos seus diversos temas que nos legaram valorosas contribuições no campo do

conhecimento, da ética, da estética, do direito, da política, da religião e também da educação. A nossa perspectiva neste trabalho foi justamente tentar resgatar a reflexão filosófica de Kant sobre educação como fonte inesgotável de inspiração diante das demandas problematizadoras que se apresentam no nosso cotidiano pedagógico conturbado desse país chamado Brasil; além de enfatizar a figura imponente de Kant como filósofo e também como educador e levantar esse debate acerca do seu projeto pedagógico, até por considerarmos que essa sua dimensão ainda é pouco explorada pelos estudiosos. É claro que nossa singela intenção aqui não é, de maneira nenhuma, esgotar essa dimensão pedagógica de Kant na qual defendemos que exista, nem muito menos transformá-lo em um teórico da educação, até porque seria uma espécie de imposição artificial.

Para cumprir com a nossa proposta, seguimos o seguinte percurso: primeiramente, estabelecemos uma compreensão da forma como se deu o desenvolvimento intelectual e pedagógico de Kant como estudante, professor e pesquisador; depois identificamos os aspectos educacionais contidos em sua filosofia da história; e em seguida refletimos sobre o seu conceito de esclarecimento como possibilidade pedagógica de contribuição para o progresso moral da humanidade; e finalmente demonstramos os fundamentos educacionais que poderão possibilitar as condições para o progresso moral da espécie humana que foram influenciados pelo filósofo suíço, Jean-Jacques Rousseau. O método com que trabalhamos foi a investigação bibliográfica fundamentalmente teórica, pautado na interpretação crítico/reflexiva através da análise hermenêutica e filosófica dos textos.

No primeiro capítulo consideramos muito interessante o fato de a educação ser algo próximo e ao mesmo tempo muito intenso em sua vida de maneira que ele jamais dissociou o seu trabalho enquanto filósofo do seu trabalho de educador, ambos caminharam juntas durante toda a sua vida profissional, de maneira que acreditamos que sua trajetória na

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

educação deva ter influenciado sua produção filosófica. Chegamos à conclusão que a temática educacional está de certa forma, latente em toda a sua obra, de maneira muito especial nos seus textos considerados populares. Isso se confirma plenamente na análise que fizemos dos seus textos que tratam da filosofia da história, a saber, *Começo conjectural da história humana e Ideia de Uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. Temos plena convicção de que estes textos não são direcionados para a educação, mas na nossa análise verificamos diversas referências sobre o processo educacional da humanidade especialmente no que se refere ao legado que cada geração deverá deixar a outra como processo contínuo no que tange ao progresso moral. Em relação ao texto do Esclarecimento, fica muito mais visível ainda a temática educacional. Neste opúsculo percebemos que o Esclarecimento é condição indispensável para o melhoramento da espécie, que para alcançar tal fim, conta com um processo educacional que ajude a promover o movimento de saída do homem do seu estado de menoridade para o estado de maioridade pedagógica, no qual poderá de forma livre e autônoma fazer exercício público de sua razão como um erudito colaborador da construção da sociedade moral. Nesse sentido, o educador deverá estar identificado com a figura do erudito que através do uso público da razão para contribuir com o melhoramento humano. E finalmente, no último capítulo, conseguimos demonstrar que além do esclarecimento, da maioridade pedagógica e do exercício público da razão; a educação física e a educação prática se apresentam de forma bastante profícua como possibilidade concreta de formação do homem desde a sua mais tenra infância até a vida adulta, iniciando por uma proposta educativa que cuida, no primeiro momento, da parte corporal e sensitiva; enquanto no segundo momento a educação prática cuida do desenvolvimento cognitivo e moral.

Portanto, é fato que o filósofo Immanuel Kant não está no rol daqueles pensadores que refletiram especificamente a educação enquanto

fenômeno da formação humana, é certo que ele não escreveu nenhum tratado referente a educação, porém, isso não é importante porque como já apresentamos, considerável parte de sua obra contém implicitamente questões importantes relacionada à educação, de maneira que Kant geralmente continua a compor as ementas dos cursos de licenciatura, assim como alguns autores e pesquisadores da área educacional reconhecem o significado da filosofia kantiana para a reflexão do processo educacional contemporâneo. É quase unânime entre os educadores o reconhecimento dos temas apresentados por Kant para o contexto reflexivo e prático do cotidiano pedagógico, dentre eles podemos destacar alguns que servem de fundamento para novas possibilidades de inspiração e produção intelectual em favor do universo educacional brasileiro, nos seus mais variados contextos e realidades existentes. Como exemplo, destacamos: esclarecimento, uso público da razão, estado de maioridade, autonomia, liberdade, educação natural, educação moral, disciplina, instrução entre tantos outros que aqui poderiam ser elencados.

Não se pode negar a importância da filosofia kantiana, especialmente no que se refere às suas abordagens pedagógicas, assim como a sua influência na reflexão educacional da contemporaneidade. Essa inspiração está diretamente relacionada ao pensamento de grandes teóricos e pensadores da educação contemporânea que declararam abertamente as suas influências em relação ao pensamento de Kant. Dentre eles destacamos alguns que beberam de sua fonte, como: Jean Piaget, Maria Montessori, John Dewey, entre outros que assim como estes, nos legaram o construtivismo como uma forma mais eficaz e moderna de se fazer educação. Além do mais, a reflexão educacional apresentada por Kant ajudou consideravelmente a dar início a um novo horizonte no que se refere à recuperação da infância dando ênfase à figura da criança, inaugurando uma nova era no pensamento pedagógico, que a partir do século XIX passou a valorizar a atividade da criança, inspirando a criação

da Escola Nova, das tendências não-diretivas e do surgimento da educação infantil (jardins de infância). Dessa forma a concepção pedagógica kantiana serviu como parâmetro para novas propostas educacionais do século XX como o construtivismo e as reflexões acerca da moral. A reflexão pedagógica iniciada na primeira metade do século XX, no Brasil, referente à Escola Nova, o construtivismo, a não-diretividade, a ênfase no educando, assim como a construção de uma escola laica, pública e gratuita, contou com raízes fecundas no pensamento iluminista de Rousseau e Kant, que serviram de referência para novas reflexões na educação brasileira.

Por fim, acreditamos que conseguimos alcançar o nosso propósito de levantar uma reflexão valorosa acerca das possibilidades da educação para o progresso moral da humanidade de acordo com o pensamento filosófico de Immanuel Kant. Ao longo deste trabalho vimos que a educação não foi algo secundário na vida do filósofo, muito pelo contrário, foi uma de suas grandes preocupações tendo em vista ao seu projeto de melhoramento e progresso moral da humanidade; inclusive próprio Kant afirmou que “O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais o é do que aquilo em que a educação o torna” (Kant, 2012, p. 12). No decorrer de todo o nosso texto apresentamos várias reflexões fundamentais para se pensar a educação no contexto atual, inspiradas na proposta de Kant, pois certamente afirmamos que as possibilidades são infinitas. Provavelmente, este trabalho não conseguiu explorar integralmente todo o potencial que o pensamento filosófico de Kant apresenta para as questões educacionais mais profundas, no entanto não foi nossa intenção esgotar todas as possibilidades existentes na obra do filósofo de Königsberg, mas sim abrir caminhos para novos estudos e aprofundamentos no intuito de contribuir de alguma forma com o processo educacional de nossa realidade, através do uso público da razão. Diante de tantos conceitos importantes como os que apresentamos, talvez fica ainda

a dúvida sobre qual seria o mecanismo mais eficaz para os traduzirmos de fato na prática. Talvez uma atitude moral e política dentro do ambiente educacional a partir do pensamento estético de Kant, poderia ser uma possibilidade para uma investigação mais apurada.

Referências Bibliográficas

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

DALBOSCO, Cláudio. Kant & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KANT, Immanuel. A Religião nos Limites da Simples Razão. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KANT, Immanuel. Começo Conjectural da História Humana. Tradução Edmilson Menezes. São Paulo: UNESP, 2010.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. Tradução de Rodrigo Novaes e Ricardo Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KANT, Immanuel. Prefácio à segunda edição da Crítica da razão pura (1787). In: Textos seletos. Tradução de Raimundo Vier. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung) In: Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Luciano da Silva Façanha
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Evilásio Barbosa da Silva

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

MENEZES, Edmilson. Apresentação. In: Começo Conjectural da História Humana. Trad. Edmilson Menezes. São Paulo: UNESP, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

***Entre as imagens reais e projetadas: ressignificando o status das
mulheres negras***

BETWEEN REAL AND PROJECTED IMAGES: REFRAMING THE STATUS OF BLACK
WOMEN

*Aurinete Ferreira Barbosa **

*Claudia Letícia Gonçalves Moraes ***

*Rayanne Caroline Viana Mendes ****

*Sunshine Cristina de Castro Reis Santos *****

RESUMO

A compreensão que temos do mundo sociocultural está assentada na órbita privada, assim com as lentes com as quais observamos o mundo tem um ajuste estrutural e sistêmico. Provocando um diálogo entre as imagens e o imaginário, produto de uma representação sociologia que constrói os olhares que conduzem as escolhas, determinam as regras que governam, estabelecem os padrões relacionais e formatam as percepções comportamentais. Nesse sentido, o presente artigo pretende refletir sobre experiência social de mulheres negras, o impacto das imagens de controle e da violência simbólica, visando conectar o contexto histórico e biográfico à dimensão interpretativa. Para tanto, recorreu-se ao levantamento bibliográfico com o cruzamento do pensamento das intelectuais negras Lélia González, Patrícia Hill Collins e Grada Kilomba, e o conceito de imaginação sociológica desenvolvido por Wright Mills, que aborda uma prática analítica da matriz de pensamento individual e a construção de percepção social coletiva. Desta forma, daremos ênfase à necessidade de investigar a complexa ligação do percurso histórico, o arcabouço social e a vida cotidiana de mulheres negras.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens; Imaginário; Mulheres negras.

* Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-MA; aurineteferreira@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/6901552489515442>.

** Professora colaboradora do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-MA; claudia.moraes@ufma.br; <http://lattes.cnpq.br/9298773384833958>; <https://orcid.org/0000-0001-9652-3233>.

*** Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-MA; rcv.mendes@discente.ufma.br; <https://lattes.cnpq.br/2024204938627436>; <https://orcid.org/0009-0002-0560-9723>.

**** Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-MA; sunshine.santos@discente.ufma.br; <https://lattes.cnpq.br/2450907707576355>; <https://orcid.org/0000-0001-5684-9247>.

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

ABSTRACT

Our understanding of the socio-cultural world is based on the private orbit, and the lenses through which we observe the world are structurally and systemically adjusted. This provokes a dialogue between images and the imaginary, the product of a sociological representation that constructs the gazes that lead to choices, determine the rules that govern, establish relational patterns and shape behavioral perceptions. In this sense, this article aims to reflect on the social experience of black women, the impact of images of control and symbolic violence, in order to connect the historical and biographical context to the interpretative dimension. To this end, we have used a bibliographical survey with the intersection of the thinking of black intellectuals Lélia González, Patricia Hill Collins and Grada Kilomba, and the concept of sociological imagination developed by Wright Mills, which addresses an analytical practice of the individual thought matrix and the construction of collective social perception. In this way, we will emphasize the need to investigate the complex connection between history, the social framework and the daily lives of black women.

KEYWORDS: Images; Imaginary; Black women.

Introdução

Refletir a dimensão racial como parte constituinte da sociedade brasileira é fundamental para a identificação das contradições éticas e políticas que estruturam as profundas desigualdades socioculturais de nosso país, considerando o fato de que as articulações tradicionais de dominação e submissão são tecidas em redes extremamente sofisticadas, sendo constantemente atualizadas.

O sistema de dominação tem base material e simbólica, sendo alinhavado pelas monoculturas (KILOMBA, 2019), potencializado pelo diálogo entre o capitalismo e o patriarcado. O mecanismo de violação tem suas engrenagens no imaginário coletivo, mas transita pela esfera psíquica, gerando uma ausência de compreensão de si, uma alienação que favorece a hierarquização de saberes, fazeres e existências.

Segundo González (2020) duas categorias podem nos auxiliar a pensar o lugar e não lugar desenhado para população negra, sobretudo para mulheres negras: a categoria de *infans* abordada por Lacan e a de sujeito. O primeiro conceito é constituído pela exclusão, nesse sentido o discurso é invalidado pela justificativa da infantilização, promovendo uma imposição de subjugação dentro da hierarquia social. O segundo conceito estaria pautado no furto da humanidade, visto que o direito de ser sujeito da sua própria história é negado. (GONZÁLEZ, 2020, p. 128)

A autora salienta a importância do caráter político do mundo privado, para um movimento teórico e prático, que estimule o aprendizado de novas formas de ser mulher, sobretudo pensando na dinâmica do ser mulher negra em uma sociedade pautada pelo racismo estrutural e estruturante. Assim, faz-se necessário pensar um movimento que traga as demandas de gêneros, mas que não se estruture de forma daltônica, se estabelecendo a partir de referências que estimulem o esquecimento das questões raciais ao utilizar-se de uma forma de universalismo excludente, que se mantém através do silenciamento sistêmico das minorias majoritárias.

Nesse sentido, a discussão articulada no presente artigo reflete sobre a experiência social de mulheres negras, visando conectar o contexto histórico e biográfico à dimensão interpretativa. Para tanto, recorreu-se ao levantamento bibliográfico com o cruzamento do pensamento das intelectuais negras Lélia González (2020), Patrícia Hill Collins (2019) e Grada Kilomba (2019), e o conceito de imaginação sociológica desenvolvido por Wright Mills, que aborda uma prática analítica da matriz de pensamento individual e a construção de percepção social coletiva.

Abordaremos as problemáticas do repositório cultural e imagético acerca de mulheres negras, visando destacar a necessidade das análises multidimensionais, que abordem as violências estruturais e estruturantes.

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

1. O Preterimento Multirrelacional

A sociedade brasileira foi engendrada a partir de uma ótica distorcida, um mecanismo alienante que transita entre o passado e presente. A lógica tecida nas relações coloniais sofrem constantes atualizações, uma releitura contemporânea das narrativas de dominação que permanecem pulsantes na mentalidade colonialista e patriarcal.

A manifestação da neurose cultural brasileira, gestada num caldeirão que vivenciou séculos de escravidão, patrimonialismo, machismo estrutural e pretensa “cordialidade”, dentre outros elementos que constituem as ditas “raízes do Brasil” (HOLANDA, 2016) ganhou as urnas, as ruas e as redes sociais nos últimos anos, escancarando a fragilidade da assimilação dos estudos acadêmicos pela população em geral e um sentimento generalizado de descontentamento com as velhas formas de fazer política. Este fato que se materializou em ascensão da extrema direita e prejuízo geral para a população, sobretudo para a população brasileira mais pobre e vulnerabilizada, sinalizou também para a importância do investimento em diálogo acessível, que seja um verdadeiro convite ao conhecimento das estruturas que formatam a nossa existência entrelaçando política e vida cotidiana.

González (2020), a partir de uma visada psicanalítica, caracteriza a neurose cultural como uma construção do ocultamento dos sintomas, um mecanismo que evita o recalque. O mito da democracia social exemplifica com excelência a força simbólica que roteiriza coletividades e subjetividades. Nesse sentido, a autora salienta a importância da compreensão das noções de consciência e memória.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que

não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. (GONZÁLEZ, 2020 p.78).

Logo, a consciência é a expressão do discurso dominante, uma vez que se impõe como verdade, um exercício de selecionar as memórias que fortalecem as histórias que devem ser preservadas, histórias essas que estão alinhadas aos interesses vigentes, atendendo às demandas do poder hegemônico. O esquecimento, assim, apresenta-se como uma estratégia utilizada para abalizar experiências identitárias fragmentadas, marcadas pela ausência, pelo não reconhecimento e pela invisibilidade.

O slogan de país tropical, ou em outra chave de leitura, de “lusotropicalismo” (FREYRE, 1961), esconde um pensamento e uma prática política social que exclui a população negra do projeto de nação brasileira. Uma estruturação demarcada pela divisão racial do espaço e pela ideologia do branqueamento, ou seja: a internalização e reprodução dos valores da branquitude, negando a sua essência enquanto uma América Africana, isto é, Améfrica Ladina (González, 2020, p.126).

Analisar a sociedade contemporânea, suas formas de dominação, exploração e apropriação, precisa passar pela reflexão da construção do imaginário nacional e, de forma específica na presente discussão, pela construção do imaginário sobre a mulher negra, conforme afirma Lélia Gonzalez: “A mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro” (GONZÁLEZ, 2000, p.68). Nesse sentido a autora se debruça sobre as noções de mulata, empregada doméstica e a mãe preta.

O artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira” da intelectual negra brasileira Lélia González ensaia o que a Patricia Hill Collins elaborará como conceito de “imagens de controle”. Segundo a autora, a ideologia generalizada de dominação utiliza a semiótica para definir valores sociais, sendo as imagens um instrumento de poder, cujo objetivo

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

é apresentar o racismo, o sexismo e outras formas de injustiças sociais como uma expressão orgânica e irrevogável.

As imagens de controle se apresentam como nutriente que fortalece opressões interseccionais, um substrato formado pelo pensamento binário que classifica pessoas e ideias segundo diferenças dicotômicas, tais como mente/corpo, fato/opinião, razão/emoção, sujeito/objeto. Portanto, o binarismo sustenta o processo de hierarquia social, uma vez que estabelece os seres pensantes, os cognoscentes, e os seres passivos de serem estudados, os cognoscíveis.

Segundo Collins (2019), as ideologias colonialistas conceberam imagens de controles que visam um regulamento comportamental e um condicionamento a subordinação de mulheres negras, para assim controlá-las e explorá-las. O regime de dominação imagética em contexto estadunidense foi caracterizado pela autora através da análise de determinadas imagens, tais como a da *mammy*, matriarca negra, a mãe dependente do Estado (*welfare mother*), e da jezebel/prostituta/*hoochie*.

A primeira imagem de controle analisada pela intelectual estadunidense é a da *Mammy*, que seria a serviçal fiel e obediente, que abdica da própria vida para se dedicar à família branca, sobretudo a maternar os filhos da branquitude, um padrão normativo também apresentado por González (2000) no contexto brasileiro, demonstrando a sua relevância para manutenção de opressões interseccionais.

As imagens de controle conduzem o olhar e tratamento direcionado as mulheres, um exemplo do impacto sociocultural ocasionado pelo trabalho mammyficado, evidenciado em um relato feito pela intelectual negra Audre Lorde no texto “Os usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo”. Onde ressalta:

Empurro minha filha de dois anos dentro de um carrinho de compras em um supermercado em Eastchester, em 1967, e uma menina branca passando por nós no carrinho de sua mãe fala alto, animada: “Olha, Mamãe, uma empregada

bebê!”. E sua mãe diz para você calar a boca, mas não a corrige. (LORDE, 2019, p.158).

A naturalidade exposta na fala de uma criança demonstra o poder da imagem para perpetuação de uma lógica hierárquica. E o comportamento de sua mãe demonstra o desejo de ocultar a exploração econômica de classe social que mantém a sua posição de privilégio concedida pelo uso mão de obra barata.

A segunda imagem de controle é da matriarca preta, um retrato da desumanização direcionada a mulheres negras, uma vez que está assentada no ideal de subserviência, a mulher que forte que dará conta de tudo, “o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (GONZÁLEZ, 2000, p.73). No qual a gestão de cuidado ao outro, nega o direito a vulnerabilidade e a vivenciar a sua subjetividade.

A diferença entre a *mammy* e a matriarca negra, está no direcionamento do cuidado, enquanto a primeira zela uma família branca, a segunda vela os seus. E leitura social também é distinta, enquanto uma é vista como bondosa ou outra recebe a culpabilidade pelas mazelas sociais, consideradas até mesmo como uma “fábrica de desajustados”.

A mãe dependente do estado é a terceira imagem abordada por Collins (2019), que mesmo se referindo ao contexto estadunidense tem dialogo aproximado com a realidade brasileira que manifesta um incômodo gigantesco com os direitos de bem-estar social desenvolvido para mulheres pobres, que em sua maioria são negras. No Brasil, as políticas de redistribuição de renda formuladas pelo Partido dos Trabalhadores, sobretudo o Bolsa Família, são abordadas de forma depreciativa, com objetivo de ridicularizar as mulheres que fazem uso do benefício. Um exercício de estigmatização, que visa colocá-las como culpadas por sua vulnerabilidade social.

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

A última abordagem descreve a jezebel/prostituta/hoochie. Uma imagem que se conecta com a da mulata brasileira, uma problemática que vai da etimologia da palavra ao marketing turístico, que utilizam imagens de mulheres negras como atrativo cultural. Segundo González (2020) o rito carnavalesco reencena o mito da democracia racial, atualizando com força as violências simbólicas ativadas por esta imagem.

A hipersexualização, a objetificação, a domesticação, a exploração e o silenciamento são algumas das violências promovidas pelas imagens de controle, atualizadas cotidianamente pela mídia, pelas instituições governamentais, pelas universidades e redes sociais. Nesse sentido, a nossa psiquê é formatada para violentar mulheres negras, em todas as dimensões da sua existência, seja por ataques diretos ou sutis.

2. A Performance da Violência Simbólica

Analisar imagens de controle é sobretudo refletir sobre a violência simbólica e o poder simbólico. Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012, p.7-8), a violência simbólica seria caracterizada como uma “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento ou em última instância do sentimento”.

Portanto, a violência simbólica se apresentaria como uma força intangível construída no campo da socialização, condicionado ao modo de ver e vivenciar a sociedade. Estabelecendo a adequação mediante códigos coesivos que legitimam as hierarquias relacionais definidas pelas relações de poder, seja vinculada ao capital econômico, político, cultural ou simbólico.

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p.7-8). Logo, se designar como os registros das entrelinhas da sociedade na disputa simbólica presente nos símbolos, signos, significados, e no não dito, instrumentos de dominação utilizados para manutenção de desigualdades sociais.

O estudo sobre dominação masculina realizado por Bourdieu exemplifica de maneira contundente a importância de historicizar a dimensão simbólica, as estruturas de pensamento que caracterizam o entendimento posto como natural, visando evitar a contestação, naturalizando as limitações imposta as mulheres. Como destaca o autor:

Á dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas (BOURDIEU, 2012, p.82)

A abordagem retratada pelo autor evidencia violências simbólicas na qual mulheres são expostas. Mas torna-se fundamental questionarmos de quais mulheres estamos falando? Tal como fez Sojourner Truth no seu memorável discurso: Eu não sou uma mulher? Onde alegou que o discurso de fraqueza feminina não cabia a ela, visto que, como mulher negra, nunca tinha recebido auxílio para pular uma poça ou subir em uma carruagem.

Arei a terra, plantei, juntei a colheita nos celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! E não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e suportar o chicote também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu chorei meu luto de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (DAVIS, 2016, p.71)

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

Por esse ângulo observamos que a experiência de mulheres negras é extremamente distinta. Compreender estas mulheres no mundo é reconhecer uma dinâmica muito mais complexa do que ser apenas um objeto simbólico, é reconhecer o que Audre Lorde (2019) coloca como sobrevivência pelo aprendizado dos modos de agir e existir fora da estrutura vigente.

Aquelas entre nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis; aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença - aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas - sabem que *a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica*. É aprender a estar só, a ser impopular e às vezes hostilizada, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando de fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todas possamos florescer. Pois as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande. Elas podem possibilitar que os vencamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica. E isso só é ameaçador para aquelas mulheres que ainda consideram a casa-grande como sua única fonte de apoio. (LORDE, 2019, p. 137)

Seguindo este pressuposto, é necessário que se pense qual seriam as tecnologias ancestrais com força suficiente para inviabilizar a dominação das tecnologias de poder disciplinadoras e opressoras. Posto que, conforme descrito por Kilomba (2019), a vivência de mulheres negras passa pelo silenciamento, políticas espaciais, políticas do cabelo, políticas sexuais, políticas da pele e até mesmo pela necessidade de performar a negritude.

O silêncio que marca as conexões estabelecidas por mulheres negras não é visto pela autora como a ausência de articulação verbal, mas uma imposição estrutural que impossibilita que essas vozes sejam ouvidas. A regulação do discurso é uma violência que permeia as relações afetivas, acadêmicas e profissionais, reverberando em exaustão, em medo de expressão, muita vezes até lido como timidez.

A fala para mulheres negras é uma prática de resistência, é rasgar o roteiro da colonialidade, é entender a importância de escrita marginal, ainda que ela tenha o medo como companhia. Como ressalta a autora: “Às vezes, escrever se transforma em medo. Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são minha salvação ou minha desonra. Parece que tudo ao redor era, e ainda é, colonialismo. (KILOMBA, 2019, p.66).

No que tange as políticas espaciais, estas são caracterizadas pela autora como um confinamento fantasioso de dominação que interliga raça e territorialidade, presente na suposta incompatibilidade do que se compreende como identidade nacional. Uma assimetria de poder que se apresenta como diferença cultural, onde o sujeito preto é visto através de uma imagem alienante, um corpo dissidente.

As políticas espaciais incidem sobre mulheres negras sempre que elas são vistas como não pertencentes a um determinado lugar ou direcionadas a ocupar o lugar de subordinação. “Ser vista e questionada são formas de controle que, certamente, incorporam o poder” (KILOMBA, 2019, p.115). Nesse sentido, a violência não se esculpe apenas no insulto, mas na forma de olhar.

A invasão do corpo de mulheres negras é recorrente e dar-se entre outras formas pela política do cabelo. A subjetividade é posta como diferença, como o aval para invadir, uma liberdade definida pelo padrão dominante, adquirido pela visão normatividade que a branquitude tem sobre si. O conforto em tocar o cabelo de uma mulher negra e fazer questionamentos grotescos está arraigado no projeto colonial que busca incessantemente justificativas para domesticar e civilizar.

No que concerne às políticas sexuais, podemos compreendê-las como normas que orientam as vivências afetivas-sexuais, ou seja, o modo de enxergar, expressar e experienciar o afeto, o desejo, o sexo e o amor propriamente dito. Um arranjo distinto para as mulheres negras, uma vez

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

que transita entre a hipersexualização, objetificação e até mesmo a dessexualização, visto que nem toda mulher negra performa a “mulata”.

A maneira violenta que os laços de afeição indiciam na corporeidade das mulheres não brancas passa pelo receio de vivenciar a própria sexualidade e alimentar os estereótipos socioculturais, podendo restringir a conduta e limitar a experiência erótica. Uma problemática sinalizada por Lorde (2019) que ressalta que o sexismo trabalha para limitar o gozo, trata o erótico e o pornográfico como sinônimos, evitando o poder criativo presente no erótico.

O preterimento é outro aspecto que compõe as políticas sexuais, perpetuando a lógica de que mulheres negras não são feitas para amor, para constituir família, integrando o imaginário de subserviência que olha para elas somente pela ótica utilitária. A campanha realizada pelo Movimento Negro Unificado (1991) que traz em seu jornal uma fotografia de casal negro se beijando, acompanhado pela seguinte frase “Reaja à Violência Racial: beije sua preta em praça pública”, representa a importância da conscientização das opressões no campo da afetividade.

Kilomba (2019) faz uma reflexão importantíssima sobre a leitura da sexualidade de mulheres negras feita por mulheres brancas. Expondo com alguns relatos o sentimento de ameaça nutrido, mesmo vivenciando o prestígio em várias esferas, e quando falamos de prestígio não anulamos as opressões de gênero, mas estamos nos referindo a privilégios sociais presentes no olhar, no tratamento e na existência de forma geral.

A síndrome da sinhá é manifesta sempre que a mulher branca constrói uma narrativa de disputa, uma histeria que esvazia todo o discurso de sororidade. Uma vez que própria existência da mulher negra incomoda e é dita como ameaça para seu conto de fadas, para seu ideal de família, principalmente quando a fabulação visa objetificar um homem preto.

Quando se trata sobre a política da pele, Kilomba (2019) faz uma abordagem que pode de imediato ser associado ao conceito

pigmentocracia, mas tem uma análise sutil, abordando os meandros do racismo nas relações afetivas e as microagressões cotidianas. A invisibilidade do visível, ou seja, a necessidade de invalidar a negritude de alguém para positivar a sua leitura sobre ele. “Bom, mas para mim você não é negra!” (KILOMBA, 2019, p.145), permitindo assim que sentimento positivo direcionado um sujeito negro se mantenha intacto, enquanto o seu racismo é projeto aos outros. Uma violência simbólica que também foi descrita pela autora, é a imposição da performance da negritude, o cargo de representante da “raça”, uma inclusão que carrega o peso da representação dos excluídos. Este contexto estimula o processo de autoagressão negando a possibilidade do erro.

Um “esquema racial” inscrito na pele e que nos guia através do espaço. Memórias, lendas, piadas, comentários, histórias, mitos, experiências, insultos, tudo isso inscrito simbolicamente na superfície da nossa pele, nos dizendo onde sentar e onde não, aonde ir e aonde não, com quem falar e com quem não falar. (KILOMBA, 2019, p.174)

A imposição da performance da excelência é uma assimilação desumanizante do discurso da branquitude, sendo uma tentativa de dissociação da imagem estereotipada da negritude. É uma forma inconsciente de dizer: eu sou perfeito, mesmo sendo negro. A leitura social que estabelece uma negatividade a incorporação da negritude e uma positividade ao processo de embranquecimento deixam marcas na psiquê de pessoas negras, que não são simples de serem identificadas, e muito menos elaboradas.

3. Uma Revolução Assentada em uma Imaginação Sociológica

Segundo Mills (1975) a Imaginação Sociológica é uma metodologia que nos permite entender a realidade cotidiana por meio de

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

três eixos, sendo eles a realidade, a história e a biografia. Onde essas realidades históricas são oposição de uma lenda que através da biografia determina por meio de escrito a vida de um indivíduo. E esses três eixos fazem com que o sociólogo se torne um artesão intelectual a partir de suas leituras e observações.

De acordo com Burawoy (2010), Mills celebrava o sociólogo enquanto artesão, o qual desenvolvia a teoria sociológica através do envolvimento com os dados empíricos sociais. “A conexão entre o sociólogo como artesão e o intelectual independente seria feita pela noção de imaginação sociológica que, como sabemos, transforma problemas privados em questões públicas”. (BURAWOY, 2010, p.167). Logo, a maneira como se percebe que a intimidade da vida está relacionada a situações sociais mais amplas.

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e a para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (MILLS, 1975, p.11)

Os indivíduos tendem a analisar as situações do seu cotidiano conforme o contexto que estão inseridos e são influenciados pela sua história, esses indivíduos são agentes estruturantes dos seus espaços sociais. Nesse sentido, o autor ressalta que:

Chegamos a saber que todo indivíduo vive, de uma geração até a seguinte, numa determinada sociedade; que vive uma biografia, e que vive dentro de uma sequência histórica. E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo, em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico (MILLS, 1975, p. 12).

Percebe-se que a imaginação sociológica é história geral da vida do indivíduo e de uma estrutura social (MILLS, 1975, p.14) “que por meio

da imaginação sociológica os homens esperam, hoje perceber o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade”, se cruzam e se busca entender se é necessário analisar todo o contexto que se está inserido na sociedade e se esse contexto vai interferir na sua realidade.

Mills (1975, p.17) faz o seguinte questionamento “Quais as principais questões públicas para as coletividades e as preocupações-chave dos indivíduos em nossa sociedade?”. Para essa pergunta podemos pensar na trajetória de mulheres negras na sociedade brasileira, que mesmo sofrendo múltiplas opressões, desenvolveram ao longo da história tecnologias de resistência.

Para González (2020) a imagem subserviente que pairava sobre a mãe preta, no imaginário coletivo, é justamente a que vai dar a rasteira na raça dominante, pois a mãe preta é a responsável pela formação cultural brasileiro, tornando a cultura brasileira eminentemente negra, cuja língua é o pretuguês. Nesse sentido, podemos utilizar própria trajetória de vida da autora para exemplificar que nunca existiu passividade diante das violências sistêmicas, mas mulheres negras sempre traçaram rotas de fuga.

A matriz de pensamento de Lélia González é articulada como a corporificação de uma intelectualidade orgânica, estabelecida a partir do tensionamento dos conhecimentos academicista. Com uma escrita provocativa, permeada de ironia, a intelectual negra tece críticas contundentes para a percepção analítica sobre a formação nacional, contribuindo de maneira peculiar para a formação da consciência de gênero e raça, demarcando a necessidade de uma investigação interseccional. A autora apresenta as nuances da disputa do capital político, das narrativas e da cognição, debruçando-se no cruzamento diaspórico, visando promover um letramento emancipatório.

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

Logo, podemos salientar que a imaginação sociológica é a busca para exercitar a nossa racionalidade, para compreender um cenário mais amplo. Visto que a ausência da complexa conexão entre pessoal e social nos leva a desenvolver uma percepção superficial e até mesmo alienante da realidade, o que leva, assim, à necessidade de construção de um olhar cuidadoso, capaz de identificar os detalhes sutis da problemática que estamos analisando. A proposta do autor é estimular a criatividade para questionar a realidade, a sociedade, e a si mesmo. Dessa maneira a imaginação sociológica se apresenta como uma potente arma política para a emancipação, se estabelecendo através da contranarrativa na arte, cultura e mídia.

A mulher negra, por se localizar interseccionada por gênero, classe e raça, necessita que se entenda as performances que assume como encruzilhadas, pois “a cultura negra é uma cultura de encruzilhada” (MARTINS, 2021. p. 50). Assim, seu performar significa multiplicidade.

Da esfera do rito e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radical de centramento e descentramento, interseções e desvios, textos e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens performáticas e também discursivas, a encruzilhada, como lugar terceiro, é geratriz de produção signífica diversificada e, portanto, de sentido plurais. Nessa concepção de encruzilhada destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e performativa dos saberes ali instituídos. (MARTINS, 2021, p. 50).

Neste sentido, as práticas performáticas dizem respeito a essa compreensão plural que não concebe apenas uma história como verdade, mas entende que na expressão das ações dos corpos, nas performances que executam, são compostas de um encruzilhamento de histórias e saberes.

A partir de Martins (2021) é possível entender que mulheres negras, dentro dos diversas interseccionalidade de suas vidas, performam para atender a contextos opressores, com tecnologias que os sujeitam a um

disciplinamento confortável à manutenção das relações de poder. No entanto, é importante salientar que decorrem das tecnologias ancestrais a força vital que cria espaços de possibilidade de resistência e garante que este grupo social siga no enfrentamento as tecnologias de controle.

As tecnologias ancestrais aqui entendidas como “tecnologias simbólicas que foram pensadas por antepassados e antepassadas com o objetivo de enfrentar de forma estratégica questões próprias do seu tempo” (SOUTO, 2021, p. 154). Desta forma, o que se propõe é o aquilombamento apresentado por Beatriz Nascimento (2018), que demarca a organização dos grupos sociais negros a partir da perspectiva de uma estrutura social externa ao contexto de opressão, uma vivência autônoma e articulada (NASCIMENTO, 2018).

Portando aguçar a cognição do eu enquanto produto histórico caracterizado sociologicamente é comprovar que os aspectos emocionais e psicológicos presente nas nossas escolhas e preferencias não são meramente identitário e muito menos fixo. Uma vez que, ao mesmo tempo que podemos ser determinados por valores de outra época, podemos construir novos valores.

Considerações Finais

Tencionar estruturas simbólicas, seja no âmbito imagético ou discursivo, é um desafio histórico e contemporâneo, pois as imagens e as narrativas sempre estiveram em disputa e sempre estarão. Nesse sentido, refletir sobre imagens reais e projetadas, é fomentar um processo de ruptura com a alienação, estimulando a decolonização sociocultural e subjetiva.

A sociedade de forma geral tem dificuldade de olhar para mulheres negras como sujeitas. Uma vez que esse movimento implica em

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

abortar a visão estereotipada construída e preservada por séculos. E principalmente por requerer um exercício crítico de se ver como agente reprodutor de violências sistêmicas.

Abortar o desejo de colonizar, domesticar, usar e descartar mulheres negras, requer uma disposição e um investimento que compromete o conforto dos que se beneficiam com a lógica utilitária presente nas relações de poder que retroalimenta as imagens de controle e as violências simbólicas.

Portando, construir uma imaginação sociológica que confronte as opressões interseccionais, deve ser um comprometimento de toda a sociedade, visando garantir o bem viver de mulheres negras, tanto por meio de políticas públicas como por ações cotidianas, ou seja, no aspecto público e privado. Tecendo a humanização em todas as relações, possibilitando que sejam vistas na subjetiva e compreendidas na sua complexidade.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz-
11ª edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Trad. Maria Helena
Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BURAWOY, Michael. O marxismo encontra Bourdieu. Organizador:
Ruy Gomes Braga Neto; Tradução, referências bibliográficas e notas:
Fernando Rogério Jardim. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp,
2010.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREYRE, Gilberto. O luso e o trópico, Lisboa, Comissão Executiva do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique, 1961.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos / organização Flavia Rios, Márcia Lima. — 1a ed. — Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Edição crítica Schwartz, Lilia Moritz; Monteiro, Pedro Meira. Estabelecimento de texto e notas Mauricio Acuña e Marcelo Diego. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Irmã outsider / Audre Lorde; tradução Stephanie Borges. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 [1959].

NASCIMENTO, M. Beatriz. Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias de destruição. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

Aurinete Ferreira Barbosa
Claudia Letícia Gonçalves Moraes
Rayanne Caroline Viana Mendes
Sunshine Cristina de Castro Reis Santos

SOUTO, Stéfane. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. In: Periódico Políticas Culturais em Revista. Salvador: v.14, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/44151/25350>. Acesso em: dezembro, 2023.

Estudos decoloniais e a educação inclusiva: uma solução possível no desafio das estruturas de poder nas práticas educacionais

DECOLONIAL STUDIES AND INCLUSIVE EDUCATION: A POSSIBLE SOLUTION TO THE CHALLENGE OF POWER STRUCTURES IN EDUCATIONAL PRACTICES

*Renata Maranhão Caldas **
*Cristiane Navarrete Tolomei ***

RESUMO

Este texto propõe refletir metodologias inovadoras que contemplem os estudos decoloniais como uma práxis de oposição ao sistema-mundo moderno/colonial na educação inclusiva. Para isso, verificamos como uma ontologia centralizadora invisibiliza e subalterniza pessoas com deficiência, resultando em um modelo social capacitista e excludente na educação inclusiva no Brasil. Diante disso, discorremos sobre as implicações da colonialidade no domínio da educação inclusiva para, em seguida, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentar os elementos que circundam uma pedagogia decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Estudos decoloniais; Pedagogia decolonial; Práticas educacionais.

* Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Estácio de São Luís (2014), Maranhão, Brasil; Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil; Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão – PGCULT/UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil; Graduada em Linguagens pela Faculdade Sesi de Educação – FASESP/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Marginalia Decolonial (CNPq). renatamaranhaocaldas@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/9686847085298703>.

** Professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH/UNIFESP/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão – PGCULT/UFMA/MA, São Luís, Maranhão, Brasil. Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 2 (Chamada CNPq N 09/2022). Líder do Grupo de Pesquisa Marginalia Decolonial (CNPq). cristianetolomei@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/7094193706249489>. <https://orcid.org/0000-0001-7017-0943>.

ABSTRACT

This text proposes to reflect innovative methodologies that consider decolonial studies as a praxis of opposition to the modern/colonial world system in inclusive education. To this end, we verified how a centralizing ontology makes people with disabilities invisible and subordinate, resulting in an ableist and exclusionary social model in inclusive education in Brazil. In view of this, we discuss the implications of coloniality in the field of inclusive education and then, from a decolonial perspective, present the elements that surround a decolonial pedagogy to promote inclusive education, especially with regard to education and inclusion. of people with disabilities.

KEYWORDS: Inclusive education; Decolonial studies; Decolonial pedagogy; Educational practices.

Introdução

A educação brasileira, desde o período colonial, é marcada pelo elitismo e exclusão, fundamentada num sistema de dominação que busca controle econômico e territorial, gerando a exclusão social. Nesse sentido, apontar como as epistemologias modernas, as quais os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade brasileira foram imersos em lógicas opressoras e monoculturalistas, tendo seus saberes e cosmovisões negados, contribui para desvelar realidades invisibilizadas, de enfrentamento crítico ao paradigma moderno/colonial e as relações de colonialidade formadas nos movimentos hegemônicos mundiais, forjados desde o processo de conquista das Américas.

Ademais, de forma mais pontual, a razão colonial perpetuou estigmas sociais excludentes, reforçando a segregação da pessoa com deficiência¹ no ambiente educacional, uma vez que as sociedades modernas se constituíram a partir da lógica do capitalismo colonial e

1 Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (LBI, 2015).

eurocêntrico, ou seja, que se fundamentaram em favorecimento do capital privado e do poder hegemônico, pautado no exclusivismo sociocultural; e determinaram, por meio de configurações biologizadas, o conceito de “normal” mediante à necessidade do Estado. Desse modo, por meio da “ciência” foram elaboradas estratégias de controle que hierarquizam, hegemonomizam e invisibilizam o outro.

Isto posto, segundo Aníbal Quijano (2009, p.113), “[...] a ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder”, assim, a forma como as diferenças são ressaltadas através do discurso naturalista, é uma constatação de como ele foi instituído a fim de inferiorizar. Sabemos que a colonialidade² se dá através da correlação existente entre a ideia de raça e as configurações do modo de produção capitalista, isto é, “[...] na exploração, é o ‘corpo’ que é usado e consumido no trabalho” (QUIJANO, 2010, p. 126). Nesse entendimento, a pessoa com deficiência é considerada, dentro desse cenário, incapacitada de realizar práticas sociais como as dos corpos-hegemônicos, sendo tratada como inferior.

O modelo ocidental/moderno, imposto como universal, salienta “[...] um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, sem pertencimento a qualquer localização geopolítica e desinteressado” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 125). Por conseguinte, concebe o “outro” como incapaz dentro de uma classificação hierarquizada, daí a dificuldade, até mesmo preconceito, da sociedade atual lidar com as peculiaridades e potencialidades da pessoa com deficiência.

Diante disso, discorreremos sobre as implicações da colonialidade no domínio da educação inclusiva no Brasil para, em seguida, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentar os elementos que circundam uma

2 Lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (MALDONADO-TORRES, 2018).

pedagogia decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência. Sugerimos, assim, um giro epistemológico acerca de estratégias e práticas pedagógicas decoloniais, ancorando nosso pensamento na pedagogia transgressora a partir de Abya Yala³.

1. Padrões coloniais e alteridade deficiente: reflexões na educação especial inclusiva

A partir da perspectiva dos estudos decoloniais, desenvolvemos a ideia de que a educação inclusiva deve ser pensada segundo uma visão crítica, levando em consideração o contexto histórico e social no qual ela está inserida, destacando as desigualdades que, historicamente, estabelecem-se no sistema educacional.

Para isso, é importante considerar o conceito de colonialidade do saber, que se refere à relação de poder que se estabelece na construção do conhecimento, em que as vozes que dominam e impõem suas ideias são aquelas que possuem poder e privilégio. Em virtude disso, é importante considerar que a construção de uma educação inclusiva deve passar por uma desconstrução dessa lógica, considerando outras formas de construção do conhecimento (LANDER, 2005).

O entendimento de colonialidade, enquanto conceito, remete-nos a complexas relações de poder, dominação e influências culturais que persistem além do período colonial. Ao explorar esse “lado sombrio da modernidade”, Mignolo (2017) explica que o termo “colonialidade” foi

3 “Foi com a invasão colonial-imperial dessas terras de Abya Yala, que foram renomeadas como ‘América’ pelos invasores como um ato político, epistêmico e colonial” (WALSH, 2013, p. 25).

introduzido nos anos 1980 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, que o definiu como a lógica que está por trás da formação da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, com ênfase nas invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu⁴ e Anahuac⁵. O conceito da colonialidade não busca ser totalitário, mas especifica o projeto particular da modernidade, desse modo, sobre as raízes desse padrão de poder, Mignolo (2017) nos explica:

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Foi no território de Abya Yala, onde o padrão de poder global marcou o início da modernidade e, por consequência, consolidou os alicerces estabelecidos por meio de uma codificação das diferenças entre conquistadores e colonizados, com base em uma estrutura biológica da ideia de raça, que resultou na estruturação das relações de dominação nesse novo contexto de poder global (QUIJANO, 2005).

Essas hierarquias ocorrem conforme o que Mignolo (2017) identifica como “retórica da modernidade”, a qual remete a um padrão de poder que tem suas raízes na colonização. Essa estrutura de poder está por trás da narrativa da modernidade, que dissemina ideias de salvação, progresso e felicidade como justificativa para a violência colonial, sendo que o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”

4 Império Inca foi o maior império da América pré-colombiana.

5 Civilização asteca foi um povo mesoamericano que se estabeleceu na região do Vale do México e formou uma das maiores civilizações pré-colombianas.

(WOODWARD, 2000, p. 15). Logo, os corpos que se distanciam do modelo de corpo hegemônico, tendem a ter sua subjetividade invisibilizada, apagada, segregada.

Para Quijano (2009), o conceito de ‘corpo’ possui uma relação intrínseca com o conceito de ‘pessoa’, quando desvincilhado das complexidades do antigo dualismo eurocêntrico. A libertação desse conceito é fundamental para a ‘naturalização’ das relações sociais, e nos permite uma compreensão mais genuína das interações humanas. Tendo em vista que, nas situações de exploração, é esse ‘corpo’ que se torna sujeito à utilização e consumo no trabalho, especialmente, em contextos globais marcados por pobreza, fome e doenças, além disso é esse ‘corpo’ que sofre punições, castigos, torturas e agressões durante lutas, disputas e conflitos contra exploradores.

É possível identificar como a sociedade moderna classifica as pessoas e organiza o trabalho, sobretudo, quando falamos de capacitismo, ou seja, no que diz respeito às perspectivas hegemônicas sobre diferentes tipos de corpos relacionadas com a importância dada ao trabalho, resultando na política capacitista de desvalorização do que é considerado o “outro”.

Sintetizando, a colonialidade, como projeto de continuidade do colonialismo, utiliza-se dos mecanismos de controle usados para estabelecer hierarquias de poder, pois eles não são estabelecidos por meio da força, mas por meio de ideologias, estereótipos, políticas, narrativas científicas e ficcionais, entre outras. Em outras palavras, ao atingir esse nível, o colonialismo passa a ser perpetuado na colonialidade, já que esta não submete apenas o corpo e o território, mas também o pensamento das pessoas à lógica colonial. É dessa forma que os discursos hegemônicos são internalizados e naturalizados, tornando-se práticas socialmente aceitas na sociedade moderna que perpetua os padrões coloniais (GROSFOGUEL, 2009; QUIJANO, 2009).

Conforme mencionado até o momento, a colonialidade manifesta-se em diversos campos e, como padrão de poder mundial do capitalismo colonial e moderno, incide nos âmbitos político e econômico. Desse modo, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2009) e a colonialidade do saber (LANDER, 2005) se apresentam como eixos organizadores da diferença colonial, constituindo formas de opressão invisíveis. Essas formas se referem ao papel da epistemologia e às atividades gerais na produção do conhecimento que perpetuam pensamentos coloniais, contribuindo, assim, para a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), a qual aborda a experiência prática da colonização nos campos cultural, social e familiar.

Nesse sentido, a colonialidade do ser evidencia a violação do sentido da alteridade humana, em que o “outro” é transformado em subalterno para negar sua ontologia, desdobrando características existenciais e imaginárias em relação aos sujeitos considerados hegemônicos. Isso destaca como essas estruturas de poder influenciam a percepção da alteridade e a produção da subalternidade. No contexto das pessoas com deficiência, isso reflete no padrão de estigmatização e marginalização, haja vista que a colonialidade do ser naturaliza a construção social da invisibilidade em face da “diferença” (MALDONADO-TORRES, 2007).

Desse modo, os padrões coloniais de poder se perpetuam, pois como afirma Castro-Gómez (2005, p. 87), “[...] a modernidade é uma máquina geradora de alteridades”. Sobre isso, Skliar (1999) percebe essa condição de ser Outro, ser “diferente”, como uma “alteridade deficiente”, destacando que a modernidade, sem soluções adequadas, cria e exclui o Outro de maneira devastadora.

É a partir desta constatação que Skliar (1999, p. 16) faz referência ao “lugar no mundo dos outros deficientes”, indicando que as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são definidas e limitadas pelo lugar que

a sociedade lhes atribui. Dessa forma, ao serem frequentemente excluídas a instituições específicas, as pessoas com deficiência raramente têm seu reconhecimento como sujeitos políticos e cidadãos. Isso resulta em sua exclusão frequente da narrativa mais abrangente da sociedade, na qual não são consideradas como participantes ativos ou criadores de suas próprias histórias. Ademais, suas identidades, incluindo sexualidade, etnia, gênero e idade, são negligenciadas e não são levadas em consideração.

É fundamental reconhecer que, embora as pessoas com deficiência constituam um grupo distintamente excluído, essa exclusão não deve ser desconsiderada, subordinada ou subestimada em face de outras formas de marginalização. Essa “alteridade excluída” é concebida como uma construção histórica e linguística. Nessa visão, a alteridade é compreendida como uma produção social e linguística, uma construção daqueles que são percebidos como “outros” em relação a um grupo dominante, desempenhando, no entanto, uma influência marcante na formação da identidade desse grupo (Skliar, 1999).

A alteridade, caracterizada pela negação, opressão e silenciamento, tem sido representada pelos grupos socialmente “dominados”, sendo privados de voz em pleno exercício dos seus direitos. Nesse contexto, pessoas consideradas desviantes da norma são preteridas à exclusão de oportunidades fundamentais, como educação, acessibilidade, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Esta exclusão se manifesta, portanto, em uma sociedade que incapacita, rotulando como “outro” aqueles que não se conformam com a norma em um determinado contexto social.

De acordo com Skliar (2003), existe uma constante criação da alteridade para produzir a ilusão de que são oferecidas inclusões sociais e culturais. Entretanto, o autor salienta que a criação de rótulos, que levantam o discurso de eliminação das diferenças, são estratégias do sistema-mundo moderno que mantêm nossa visão e representação do Outro, permitindo que permaneçam impunes na rotulação e imunes à conexão de alteridade.

Tal atitude pode ser até mesmo encarada como um esforço para eliminar a ambiguidade que a alteridade provoca, assim como uma ilusão de mudança. Esses aspectos são levados em consideração quando se persiste a reinvenção do Outro como fonte de problemas, enquanto são mantidas produção do outro para a perpetuação dos padrões de colonialidade (Skliar, 2003). Para mais, o autor aborda a questão que envolve a nomenclatura da categoria deficiência a fim de amenizar os efeitos da diferença.

Quando pensamos desde o conceito de processos identificatórios, devemos levar em consideração como as pessoas constroem suas identidades, logo é necessário levarmos em conta a autonomia das pessoas com deficiência, bem como suas subjetividades.

Isto posto, as tensões em torno da deficiência estão vinculadas a uma opressão social de classificação da população sobre formas corporais e, embora para Quijano (2009), a colonialidade do poder seja baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação, e ainda, que a racialização e o capacitismo assumam formas distintas na história, ambas categorias, fundadas no determinismo biológico, operam como mecanismos essenciais na formação da política de deficiência e, desse modo, como mecanismos de controle que, no caso da deficiência, são alcançados por meio do exercício do poder via medicalização.

Para romper com essas estruturas tradicionais da compreensão da deficiência, dissociando-a dos eixos estruturadores da colonialidade, propomos um ‘giro decolonial’ epistemológico e ontológico, ou seja, uma virada na constituição das identidades mediante “[...] uma oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 161 - tradução nossa)⁶. Esse

6 [...] una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidade del poder, del saber y del ser. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 161)

‘giro decolonial’, como movimento de resistência à modernidade/colonialidade,

[...] representa, em primeiro lugar, uma **mudança** de perspectiva e atitude encontrada **nas práticas e formas de conhecimento** de sujeitos colonizados desde os primórdios da colonização. Em segundo lugar, é um projeto de **transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade**, adotado por uma variedade de sujeitos em diálogo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, grifos nossos, tradução nossa)⁷.

O pensamento decolonial e as abordagens decoloniais, segundo Mignolo (2017), representam um esforço analítico incansável para compreender e superar a lógica da colonialidade subjacente à retórica da modernidade. Isso inclui a estrutura de administração e controle originada pela transformação na economia do Atlântico, bem como as mudanças no conhecimento tanto na história interna da Europa quanto nas relações entre Europa e suas colônias. Logo, trata-se de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) que se desvincula da matriz colonial de poder.

Para Rita Segato (2013), a partir da ‘colonialidade do poder’, o movimento de subversão epistêmica do poder também é teórico/ético/estético/político, ou seja, multifacetado. Para mais, é uma reconfiguração do presente através da reinterpretção do passado, conhecido como giro decolonial. Assim, a decolonialidade, originada da experiência da colonialidade, não se configura como um novo universal que reivindica ser a verdade absoluta, superando todas as concepções anteriormente existentes; ao contrário, trata-se de uma libertação.

7 [...] representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160)

O ponto de partida da decolonialidade foi a América Latina (Abya Yala), com sua rica diversidade de histórias e contextos temporais, de lutas e subversões, sendo os conceitos-chave para traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpo-política do conhecimento/sensibilidade/entendimento (Mignolo, 2017).

Ao destacar como o corpo está envolvido na criação de fronteiras que definem as identidades, Grosfoguel (2009) discute a ideia através da categoria nomeada por ele como ‘corpo-política’ que nos ajuda a compreender que o corpo, considerado deficiente, não é apenas biológico, mas também é influenciado e moldado por fatores socioculturais e políticos. Logo, não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura presente nas diversas esferas sociais, incluindo a educação inclusiva.

A decolonização epistemológica busca uma nova forma de comunicação intercultural e uma troca de experiências para promover uma visão mais ampla e inclusiva das experiências humanas (QUIJANO, 2014). Sendo assim, os estudos decoloniais e a educação inclusiva de pessoas com deficiência compartilham o objetivo de combater a exclusão e a marginalização enfrentadas por aqueles que não se enquadram nos padrões coloniais de igualdade.

Assim, ressaltamos como a decolonização epistemológica, ao buscar uma nova forma de comunicação intercultural e uma visão mais inclusiva das experiências humanas, está alinhada com o projeto de educação inclusiva. Nesse contexto, a interseção entre estudos decoloniais e a inclusão revela uma abordagem que integra e transforma, surgindo da necessidade de compreendermos o conceito de inclusão de maneira mais específica.

Desse modo, embora haja um discurso que todos têm as mesmas oportunidades na escola comum, as pessoas com deficiência se deparam com barreiras que sinalizam a carência de práticas educacionais inclusivas.

Sobre esses entraves nas instituições escolares, Skliar (2003) argumenta que, nas abordagens educacionais, o “outro”, historicamente foi marginalizado e ignorado, resultando em lutas sociais que forçaram a discussão e implementação de algumas reformas pedagógicas, visando buscar uma inclusão massiva desse “outro” no sistema educacional.

Considerando a força da colonialidade, como vimos anteriormente, os movimentos de inclusão tiveram que penetrar em modelos estabelecidos por essas próprias instituições de pensamentos coloniais, indicando que, apesar das intenções inclusivas, essa abordagem de educação ficou pautada nas “necessidades educativas especiais”, com o risco de homogeneizar experiências diversas, uma vez que, ao agrupar uma variedade de necessidades sob um único rótulo, pode-se perder a complexidade e singularidade das experiências individuais.

Foi um importante passo no reconhecimento das potencialidades individuais e debates sobre o compromisso com uma educação libertadora que atenda necessidades singulares, criando espaços de promoção da cidadania. Nesse viés, é importante ressaltar que nem todas as pessoas com ‘necessidades especiais’ têm ‘deficiência’, apesar de a maioria apresentar tais necessidades em diferentes áreas da vida, como na escola, no trabalho ou no transporte.

O termo “necessidades especiais” não é uma substituição direta da palavra “deficiência”, pois essas necessidades podem variar de condições atípicas, como deficiências, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida, entre outras. Assim, a compreensão das necessidades especiais vai além da deficiência, abrangendo um espectro mais amplo de circunstâncias que demandam atenção e apoio específicos (SASSAKI, 2013). A respeito disso, de acordo com Skliar (2009)¹⁴:

De fato, não houve mudanças radicais nos dispositivos técnicos e nos programas de formação que constroem discursos sobre a alteridade, seja ela

denominada como “deficiente”, “com necessidades educativas especiais”, “incapazes”, “diversidade”, etc. Em todas elas, há a presença de uma reinvenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema. E, também, permanece incólume nossa produção do outro para assim nos sentirmos mais confiantes e seguros no lado do que é considerado normal (SKLIAR, 2009, p. 17 - tradução nossa)⁸.

Para Skliar (2009), o termo “Educação Especial” expressa uma construção disciplinar vinculada à ideia de “normalidade” para categorizar e organizar o desconforto originado pela “anormalidade”. Além disso, o autor destaca que a educação especial não deve ser reduzida à oposição entre paradigmas terapêuticos e antropológicos, tendo em vista que a reflexão central não é apenas uma questão de paradigmas, mas uma disputa mais ampla para abordar a perpetuação da educação especial “tradicional”.

Essa discussão da relação entre a modernidade/colonialidade e escolaridade sugere que, na escola, a uniformidade impeça a presença do diferente. Tanto na ordem da modernidade quanto da escola (projeto da modernidade) estão se desintegrando no presente, abrindo espaço para uma nova pedagogia, caracterizada por ser descontínua, provocadora do pensamento, capaz de romper com o conhecimento estabelecido, e que rejeita a mesmice ou a repetição da educação bancária, lembrando Paulo Freire (1987).

Logo, há a necessidade de uma pedagogia que desorganize a ordem, desafie a coerência e permita a multiplicidade de perspectivas,

8 De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinvencción de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más confiantes y más seguros en el lado de lo normal. (SKLIAR, 2009, p. 17)

desmentindo um passado nostálgico e conduzindo a um futuro incerto (SKLIAR, 2003). Desse modo, na intenção de contribuir para a construção de uma educação inclusiva, que considere as especificidades culturais e históricas de cada região, valorizando o conhecimento local e promovendo uma formação crítica e emancipatória dos alunos com baixa visão, propomos um giro epistemológico nas práticas de ensino fundamentadas na colonialidade.

2. Giro epistemológico: práticas pedagógicas decoloniais

De acordo com Skliar (2003, p. 46), é possível compreender a pedagogia a partir de três modos:

- a) o outro que deve ser anulado;
- b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e
- c) o outro que reverbera permanentemente.

Em relação à primeira, enquanto o outro que deve ser anulado, envolve a negação do outro, impondo a ele uma identidade fixa e invalidando a diferença; a segunda abordagem sobre o outro, como hóspede da nossa hospitalidade, busca assimilar o outro como hóspede, buscando adaptá-lo para que deixe de ser o “outro” para que se torne igual, ou seja, mais uma repetição de um padrão que desconsidera a identidade; e, por último, o outro que reverbera permanentemente, nesse caso, através de uma pedagogia que reconhece o outro como uma voz que reflete constantemente, desafiando os discursos negativos das outras abordagens, cujo movimento epistêmico associamos às contribuições do giro decolonial como possibilidades de decolonizar as práticas escolares e construir uma estrutura com justiça curricular e práticas educativas inclusivas.

Em vista disso, o giro decolonial, fundamentado na ruptura das tessituras de poder e hierarquias coloniais, corrobora para uma abordagem pedagógica que busca não apenas narrativas contra-hegemônicas, mas também promover uma educação que valorize as diversas perspectivas presentes no espaço escolar. Isso ocorre por meio do reconhecimento da multiplicidade de vozes que ecoam, visando romper com os paradigmas educacionais tradicionais.

Na educação das pessoas com deficiência, os padrões coloniais de poder, saber e ser foram reproduzidos através da exclusão, medicalização e segregação. Posteriormente, buscou-se a integração no espaço escolar, culminando finalmente a proposta de inclusão (SKLIAR, 2009; SILVA, 2009).

A autora Mantoan (2003; 2017) nos ajuda a refletir sobre essas indagações alertando que precisamos compreender a inclusão como um movimento que desafia a aceitação superficial das diferenças e questiona a imutabilidade das identidades. Ela destaca que essas identidades são construções artificiais e, ao contrário dos modelos ideais e hierarquizados, a inclusão revela a natureza instável da identidade e a multiplicidade da diferença.

Nessa direção, o giro decolonial também é um movimento que busca criar espaços de inclusão, seja inclusão escolar, seja educação inclusiva. Essas são abordagens que vão de encontro às concepções tradicionais de representação e padrões identitários perpetuados pelas instituições escolares. Além disso, a inclusão busca assegurar a participação de todos os estudantes no ambiente educacional, indo além da atenção somente aos alunos com deficiência, mas reconhecendo e valorizando as diversidades existentes na sala de aula.

Nesse viés, Silva (2009) destaca a importância da diferenciação entre inclusão educativa e educação inclusiva, visto que representam processos distintos. Enquanto a inclusão escolar versa sobre incluir

pessoas com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva vai além, compreendendo que todos os alunos estão na escola para aprender e interagir, independentemente das dificuldades que possam enfrentar. Outrossim, a educação inclusiva envolve uma atitude, prática pedagógica flexível e estratégias de aprendizagem colaborativa.

No entanto, Skliar (2001) nos alerta sobre os “mitos da diversidade” que circundam as políticas de inclusão. O primeiro envolve culpar a pessoa com deficiência por suas próprias dificuldades, como se fossem responsáveis por sua condição; o segundo mito é a ideia de que todos os membros de uma cultura vivem da mesma forma, ignorando as experiências individuais; e o terceiro mito é a crença de que a tolerância resolve todos os conflitos culturais, sem uma análise crítica dos sistemas educacionais existentes para lidar com a diversidade. O autor também disserta uma crítica ao uso do termo “diversidade” ao lado da ideia de igualdade mascarando as subjetividades.

Diante dessa perspectiva, a ideia de uma Pedagogia Decolonial e Inclusiva busca desafiar e superar estruturas de poder e hierarquias presentes nas práticas educacionais que estão sob a influência da colonialidade. Ela busca construir novos caminhos do ser, do estar, do pensar, do olhar, do escutar, sentir e viver. Essa pedagogia se caracteriza por reconhecer, primeiramente, que muitas práticas educacionais reproduzem uma visão colonial do mundo, que marginaliza culturas, conhecimentos e perspectivas não ocidentais. Propõe, então, decolonizar esse processo educacional, em face da valorização das diversas epistemologias, cosmologias, identidades e experiências (WALSH, 2013).

Essa pedagogia tem como objetivo estabelecer um marco epistemológico que resgate histórias e legados anticoloniais, pois a partir da alteridade negada historicamente é possível revelar as desigualdades ocultas da modernidade nas esferas política, cultural, econômica e epistêmica. Em outras palavras, o objetivo é transcender as fronteiras

disciplinares e promover uma abordagem intercultural, dialógica e transformadora na educação (MOUJÁN, 2020).

O desafio proposto por uma pedagogia decolonizadora consiste em ultrapassar as fronteiras do conhecimento, conforme Maldonado-Torres (2016):

O caráter fronteiro do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Através das epistemologias de fronteira é possível questionar a subalternização dos conhecimentos oprimidos. Para Paulo Freire (1987, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, pois a ideia de libertação é centrada em desafiar sistemas de conhecimento que perpetuam dominação e buscar a transformação social de forma coletiva e cultural, corroborando com o pensamento transdisciplinar da transgressão de fronteiras.

Mota Neto (2016) discute uma Pedagogia Decolonial, ancorada nos pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Essa abordagem educacional, voltada para a libertação, exige observar algumas atitudes para sua efetividade: a primeira diz respeito à importância de educadores subversivos, que são definidos como aqueles progressistas, democráticos e críticos, que desenvolvem estratégias que permitam, às pessoas em situação de opressão, não apenas reconhecer, mas também enfrentar e transformar o cenário de opressão. Uma outra atitude consiste na necessidade de criar uma pedagogia contextualizada, ou seja, isso implica

em criar espaços de aprendizagem que considerem o contexto da história de vida dos educandos, suas necessidades reais e seus anseios.

Além disso, Mota Neto (2016) também destaca a importância da valorização das memórias coletivas, pois apesar dos desafios impostos pela modernidade/colonialidade, essas memórias persistem e são repassadas de geração em geração por meio de práticas únicas como, por exemplo, a oralidade. Com isso, é possível buscar por novas coordenadas epistemológicas que transcendem a ciência moderna, explorando coordenadas mais autônomas, oriundas das experiências das pessoas e que representem melhor os seus saberes no Sul global, isto é, uma revisão profunda dos paradigmas epistemológicos estabelecidos, buscando uma perspectiva mais inclusiva.

Por fim, Mota Neto (2016) ressalta que a pedagogia como uma utopia política trata do caráter intrinsecamente político de todo processo de formação humana. Assim, a educação não é uma atividade neutra, e sim um elemento central na luta política. A intersecção entre política e educação é enfatizada como essencial no processo dinâmico de desenvolvimento da ontologia do ser.

Portanto, é essencial e necessário romper com os paradigmas sobre inclusão e escola inclusiva. Sobre isso, Skliar (2001) nos alerta para que os discursos sobre inclusão não estejam apenas nas zonas periféricas de discussão, e sim esteja presente nos debates centrais e incluídos nas abordagens educacionais, sendo discutidos de maneira crítica nas práticas institucionais, mediante o trabalho dos educadores.

3. Chão da escola: o papel docente nas práticas inclusivas decoloniais

As práticas sociais desenvolvidas na educação podem reproduzir e reforçar os padrões de colonialidade ou tomar um movimento de resistência à dominação e à opressão, transformando as práticas pedagógicas através de uma abordagem pautada na insurgência, re-existência e re-humanização (WALSH, 2013).

O perfil do educador decolonial é descrito por Mota Neto (2016) como alguém politicamente comprometido com as classes populares e grupos oprimidos, demonstrando sensibilidade ética para lidar com o sofrimento do outro. Tem capacidade de liderança democrática, impulsionando e sendo guiado por projetos coletivos, possuindo humildade e acreditando na capacidade das pessoas mais vulneráveis. É alguém que respeita saberes populares e conhecimentos ancestrais sem ser populista, e é capaz de transitar em diversos espaços sociais, mas é consciente de que seu lugar é ao lado dos movimentos sociais de resistência.

Dessa forma, esse perfil de educador decolonial atende aos processos educativos que objetivamos vivenciar na prática social em uma perspectiva inclusiva, especialmente, observando cuidadosamente o que nos alerta Costa (2012, p. 44): “os processos educativos vêm se constituindo em uma prática de educação bancária, aquela capaz de ver o outro, o diferente, o estranho, o deficiente como mero receptáculo do saber docente”.

Em uma perspectiva inclusiva, Costa (2012) reforça que a prática social da convivência escolar não pode negar a necessidade de ouvir o outro, o diferente, o estranho, o deficiente. Tal ação dialógica configura-se como uma prática relevante ao processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, falar com os outros e não para os outros, falar aos outros

e não sobre os outros. Nesse sentido, a interação efetiva e inclusiva torna-se fundamental e este é, também, um movimento decolonial.

Nessa direção, Skliar (2001) nos lembra que qualquer reforma educacional significativa requer uma transformação radical no processo de formação de educadores, para que seja evitada as abordagens que descrevam a alteridade de maneira negativa, baseada em uma ideia de diferença patológica ou de supostas limitações. O autor exalta a importância de uma formação que envolva não somente os educadores, mas toda comunidade escolar no mundo da alteridade.

Essas contribuições são essenciais para que os padrões sociais não sejam reforçados na educação, no entanto, práticas neutras não são a solução. Ignorar a diversidade no cotidiano escolar pode resultar em reproduções de práticas que marginalizam e excluem. A neutralidade do educador diante de certas situações ou necessidades educacionais contrapõe os objetivos de uma educação inclusiva e decolonizadora, pois nessa visão o ambiente escolar deve promover a emancipação dos estudantes, proporcionando desenvolvimento e mudança de posturas (LIMA, 2023). Nesse viés, a educação que decoloniza e inclui encontra-se atrelada a uma práxis de libertação:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los (FREIRE, 1987, p. 67).

Para tanto, a práxis de libertação em uma perspectiva inclusiva exige que os estudantes, em particular, aqueles relacionados a deficiências e dificuldades de aprendizagem, antes marginalizados e sem “voz” no sistema educacional, tenham suas habilidades valorizadas e respeitadas. Cabe aos educadores agirem para que os sons (os gritos) dos

silenciados sejam ouvidos e compreendidos, por meio de estratégias de inclusão que sejam reais no sistema educacional (LIMA, 2023).

Por essa razão, Skliar (2009) sugere uma crítica à abordagem tradicional na formação de professores para a inclusão dos alunos com deficiência. Esse cenário ainda parece confuso tanto para a escola como para os educadores. Segundo o autor, é necessária uma abordagem mais abrangente e ética na formação, que enfatize a importância das experiências e vivências do outro. Assim, é necessário que haja uma pedagogia outra, na qual os educadores estejam familiarizados com a alteridade na educação.

No entanto, não há mudança educacional em um sentido amplo sem um movimento da comunidade escolar. Não se trata apenas de esforços individuais, não se trata apenas de “hospedar” o outro como um ato de filantropia e aceitação desse “outro”.

Nas palavras de Skliar (2009, p. 19 - tradução nossa), “não faça metástase, faça metamorfose”, para sugerir cautela na promoção de uma educação inclusiva sem considerar as implicações éticas e culturais. Mudanças no sistema educacional devem ser cuidadosamente planejadas, levando em consideração os atores desse processo e buscando uma transformação positiva em vez da propagação deliberada de uma inclusão que beira a fronteira da exclusão.

Diante das reflexões sobre educação decolonial, compreendemos que as práticas desenvolvidas no espaço escolar têm potencial tanto de reforçar os padrões de colonialidade quanto de tornar-se um ponto de resistência e libertação, haja vista que os educadores decoloniais possuem comprometimento político, ético e desafiador das práticas tradicionais opressoras. No entanto, o desafio é complexo, pois a busca por uma educação inclusiva e decolonizadora requer uma práxis de libertação que emancipe os estudantes e enalteçam suas habilidades. Assim, nesse mosaico de reflexões sobre educação decolonial inclusiva, o chamado é

para uma metamorfose dos padrões coloniais de poder excludentes para a propagação de uma educação efetivamente inclusiva.

Conclusão

Diante do embasamento teórico ao qual ancoramos este estudo, verificamos que a construção da identidade da pessoa com deficiência é um processo complexo que envolve aspectos sócio-históricos, culturais e políticos. Também observamos que a ontologia centralizadora produz espaços de invisibilização, subalternizando e estigmatizando as pessoas com deficiência. Em consequência disso, o conceito de deficiência foi constituído em um padrão hegemônico, que apresenta um modelo social capacitista e excludente. Sendo assim, compreende-se que é necessário desafiar o padrão de poder estabelecido pela colonialidade do ser, reconhecendo e valorizando a ontologia de todos os seres humanos, independentemente de sua condição visual, sensorial, mental ou física.

Nesse contexto, a pesquisa continua argumentando sobre a necessidade urgente de abordagens pedagógicas libertadoras e, em particular, apresenta discussões emergentes do Sul Global, como a Pedagogia Decolonial. Tais abordagens buscam fissuras nos paradigmas tradicionais, almejando a criação de estratégias pedagógicas que rompam com estruturas historicamente marcadas pela marginalização das diferenças, mediante o apagamento e a subalternização de pessoas com deficiência. É primordial destacar que o escopo da educação inclusiva transcende o espaço escolar e as fronteiras da sala de aula.

Referências Bibliográficas

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-35, abr. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 87-95.

COSTA, Vanderlei Balbino da. *Inclusão do deficiente visual no ensino regular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LIMA, Jânio Oliveira et al. Representação do Outro na Educação Escolar. *Educação, Diversidade e Interculturalidade*, p. 51-70, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial*.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75–97, jan. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: o que é. Por quê*, v. 12, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições*. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 8 junho. 2024.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

MOUJÁN, Inês Fernández. *Diálogos Entre Saberes e Práticas Pedagógicas Descoloniais*. In: *Pedagogias De(s)coloniais Saberes e Fazeres*. Goiânia, 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber*:

Estudos decoloniais e a educação inclusiva: uma solução possível no desafio das estruturas de poder nas práticas educacionais

eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; PABLO, Quintero (Comp.). Aníbal Quijano: textos de fundación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 73-117, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2013, p.8-11.

SEGATO, Rita Laura. Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder.

Revista Casa de las América, v. 272, p. 17-39, 2013.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade, v. 24, n. 2, 1999.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e-novas-fronteiras em educação!. Pro-posições, v. 12, n. 2-3, p. 11- 21, 2001.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

Renata Maranhão Caldas
Cristiane Navarrete Tolomei

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 11–22, 2009.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2000.

***Inteligência artificial no ensino superior: uma revisão de literatura
sobre desafios e possibilidades no contexto acadêmico***

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: A LITERATURE REVIEW ON
CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE ACADEMIC CONTEXT

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz *

Jéssica Silva Costa **

João Batista Bottentuit Júnior ***

Odlá Cristianne Patriota Albuquerque ****

RESUMO

Este artigo discorre sobre a Inteligência Artificial (IA) no ensino superior, problematizando como essa tecnologia se apresenta no contexto acadêmico. O seu objetivo principal é refletir sobre como a IA tem sido integrada à academia, analisando as estratégias de uso, as concepções relativas à IA, e os desafios e possibilidades dessa integração. A metodologia empregada é uma revisão sistemática de literatura, com levantamento de produções científicas entre janeiro de 2021 e junho de 2024, em dois bancos de dados: AcademiaEdu e Google Acadêmico. Os tópicos apresentados incluem breve histórico da IA, sua definição, como também discussões sobre a IA no ensino superior a partir de Nascimento et al. (2023), Rodrigues (2023), Peres (2024), entre outros. Os resultados apontam a IA como um recurso valioso para personalizar o aprendizado e apoiar decisões pedagógicas no ensino superior. Entretanto, também destacam desafios éticos, legais e a necessidade de formação dos professores nessa tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Desafios e possibilidades; Inteligência Artificial.

* Advogada Seccional OAB Maranhão e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – PGCult/UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; avelar.mariz@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3397273308623521>. <https://orcid.org/0009-0004-2765-6111>.

** Pedagoga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – PGCULT/UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; silva.jessica@discente.ufma.br. <https://lattes.cnpq.br/3835975335681219>. <https://orcid.org/0009-0007-5992-3474>

*** Professor do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; joaobatista@ufma.br. <https://lattes.cnpq.br/4828197220419425>. <https://orcid.org/0000-0002-4432-0271>.

**** Professora do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão – COLUN/UFMA e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult/UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; odla.cpa@ufma.br. <https://lattes.cnpq.br/1306845358005042>. <https://orcid.org/0000-0003-3096-0494>.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

ABSTRACT

This article discusses on Artificial Intelligence (AI) in higher education, problematizing how this technology presents itself in the academic context. Its main objective is to reflect on how AI has been integrated into academia, analyzing usage strategies, conceptions related to AI, and the challenges and possibilities of this integration. The methodology used is a systematic literature review, with a survey of scientific productions between January 2021 and June 2024, in two databases: AcademiaEdu and Google Scholar. Topics presented include a brief history of AI, its definition, as well as discussions about AI in higher education from Nascimento et al. (2023), Rodrigues (2023), Peres (2024), among others. The results point to AI as a valuable resource for personalizing learning and supporting pedagogical decisions in higher education. However, they also highlight ethical and legal challenges and the need for teacher training in this technology.

KEYWORDS: Higher education; Challenges and possibilities; Artificial intelligence.

Introdução

Nota-se, na contemporaneidade, o uso crescente de tecnologias de Inteligência Artificial (IA). Tal fato tem modificado a forma como as pessoas se organizam, aprendem e se relacionam, influenciando diretamente a área educacional.

Cabe aqui citar, brevemente, que as discussões sobre o desenvolvimento de projetos com uso da IA originam-se no final da Segunda Guerra Mundial com a publicação do artigo do matemático Alan Turing (1950): *Computing Machinery and Intelligence*, no qual apresentam-se argumentos sobre a ideia de que as máquinas podem pensar. O Teste de Turing consistia em verificar se uma máquina poderia emitir informações como se fosse uma pessoa. Para o autor, se pelo menos um terço dos participantes se sentisse convencido de que o diálogo havia sido com um humano, a máquina poderia ser considerada “inteligente” (BARBOSA e BEZERRA, 2020, p. 94). Esse estudo foi considerado um

dos mais influentes na história da Inteligência Artificial, possibilitando que inúmeros autores começassem a se debruçar sobre a possibilidade da máquina *pensar*.

Nesse contexto, várias definições do que é a Inteligência Artificial foram desenvolvidas, podendo ser resumidas em quatro vertentes, baseadas nas teorias de Russel e Norving (2013, p. 25): 1) sistemas que pensam como humanos; 2) sistemas que pensam racionalmente; 3) sistemas que agem como humanos; e 4) sistemas que agem racionalmente. Portanto, compreende-se que a IA pode ser definida como a capacidade de uma máquina (ou sistema) de executar tarefas que exigem inteligência humana como aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, análise de dados, reconhecimento de padrões, recomendação de conteúdos, dentre outras funcionalidades. Dessa forma, a IA tem aplicação nas mais diversas áreas da ciência e da vida cotidiana, principalmente no âmbito educacional, o qual é campo de destaque desse estudo.

Na educação, a IA tem contribuído no processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, e constitui-se como uma área de pesquisa multi e interdisciplinar. A partir dela é possível verificar abordagens de ensino que se adequem aos estilos de aprendizagem dos alunos, bem como apoiar o professor na tomada de decisões pedagógicas. Diante desse cenário, surge a seguinte problemática: quais são os desafios e as possibilidades da integração da Inteligência Artificial no Ensino Superior? Para empreender tal estudo, desenvolvemos uma análise do tipo *revisão sistemática de literatura*, a qual consiste em fazer o levantamento de artigos científicos produzidos entre janeiro de 2021 e junho de 2024, em dois bancos de dados, a saber: *AcademiaEdu* e *Google Acadêmico*. Como objetivo, pretende-se verificar o que as pesquisas têm evidenciado sobre a integração da IA no ensino superior, bem como as estratégias de uso, concepções relativas à IA, desafios e potencialidades de seu uso.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, faz-se uma breve contextualização histórica e apresentam-se definições sobre a IA; a segunda seção aborda a integração da IA no ensino superior; a terceira seção expõe a metodologia escolhida para a realização do estudo; a quarta seção discute os resultados e, por fim, tecem-se as considerações.

1. A inteligência artificial em uma perspectiva histórica

Para melhor compreensão do que seja Inteligência Artificial, faz-se necessária uma breve retrospectiva histórica de seu surgimento e a contextualização de sua origem. É válido ressaltar, entretanto, que o desenvolvimento da Inteligência Artificial não ocorreu de forma necessariamente progressiva e cumulativa, pois ao passo em que havia avanços, havia também obstáculos e recuos (BARBOSA E BEZERRA, 2020, p. 96).

Pode-se afirmar que a Inteligência Artificial começou a ser objeto de estudo por volta da segunda metade do século XX, por meio de uma série de pesquisas do matemático, lógico e criptoanalista britânico Alan Turing, um dos pioneiros da ciência computacional. (SANTOS, 2019, p. 20).

Alguns anos antes, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Alan Turing fez parte do grupo de matemáticos e criptógrafos que ajudaram a decifrar os códigos trocados pelo exército nazista e interceptar as mensagens enviadas aos submarinos, proporcionando uma boa vantagem aos aliados durante a guerra. (SOUTO, 2021, p. 2).

Em seguida, já por volta dos anos 1950, o matemático publicou o artigo *Computing Machinery and Intelligence* descrevendo o chamado *Teste de Turing*, uma “máquina capaz de emular a comunicação escrita de

um humano” (BARBOSA e BEZERRA, 2020, p. 94). Este artigo é considerado a pedra angular dos estudos acerca da Inteligência Artificial.

No ano seguinte, em 1951, a primeira máquina de rede neural artificial foi construída. A *Stochastic Neural Analog Reinforcement Calculator* (SNARC), criada pelo cientista estadunidense Marvin Minsky, que funcionava usando componentes analógicos e eletromecânicos e na qual foram feitos cerca de 40 neurônios artificiais conectados em uma rede, “onde cada neurônio foi projetado usando um capacitor para memória de curto prazo e um potenciômetro para memória de longo prazo” (BARBOSA e BEZERRA, 2020, p. 94).

Assim, a máquina desenvolvida por Minsky serviu de base para outras invenções posteriores, bem como as discussões e descobertas levantadas por estas pesquisas. O campo da Inteligência Artificial se tornou atrativo e gerou muito entusiasmo dentro da comunidade científica, desencadeando uma série de investimentos privados e governamentais. Ademais, a partir da segunda metade do século XX, houve inúmeros avanços tecnológicos interessantes na área da Inteligência Artificial, os quais foram fundamentais para dar origem às ferramentas existentes hoje em dia.

O termo Inteligência Artificial (IA) foi cunhado pela primeira vez no ano de 1956, durante a Conferência de Dartmouth, organizada por John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon (SICHMAN, 2021, p. 37). O cerne a ser discutido durante a referida conferência era a capacidade das máquinas em simular a inteligência humana e exercer algumas de suas atividades, o que era um assunto que estava em voga na comunidade acadêmica e, naturalmente, dividia opiniões. Esta data é considerada o marco de origem da Inteligência Artificial como campo/objeto de pesquisa, o qual reúne diversos campos da ciência.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

No mesmo ano, outro marco importantíssimo no estudo da Inteligência Artificial foi a criação do *Logic Theorist*, pelos cientistas Allen Newell e Herbert A. Simon. O *Logic Theorist* é considerado o primeiro programa de IA, e era capaz de realizar processos cognitivos complexos e provar teoremas matemáticos.

Ao longo dos anos subsequentes houve um incrível avanço nos estudos de Inteligência Artificial. Na década de 1980, inspirados no funcionamento do cérebro humano, os pesquisadores da área deram início aos primeiros estudos sobre *machine learning* (ML), que propõe um segmento de aprendizado da máquina com base nas redes neurais, capaz de gerar resultados mais concretos, graças ao poder computacional, a grande quantidade de dados e a evolução dos algoritmos (ANGELI *et al.*, 2019, p. 12).

As inovações são muitas e diversas. Desde o primeiro computador inventado por Alan Turing até então, houve um enorme avanço na criação de novas tecnologias, que vão desde assistentes virtuais (como a *Siri*, da *Apple*; e a *Alexa*, da *Amazon*), até robótica avançada e carros autônomos. Atualmente, as tecnologias de IA estão integradas a vários campos do conhecimento, bem como da indústria, revolucionando áreas como: saúde, transporte, comunicação e educação, que é o foco deste estudo.

Entretanto, é válido ressaltar que todo esse avanço tecnológico anda de mãos dadas com uma série de preocupações éticas e sérias implicações em torno de sua utilização, tendo em vista que seu uso é cada vez mais frequente, e ainda não há regulamentação para tanto. Portanto, é preciso garantir que os benefícios da utilização da Inteligência Artificial suplantam os seus potenciais perigos, havendo uma preocupação específica na mitigação de riscos.

Importante ressaltar que a tarefa de definir ou conceituar Inteligência Artificial é complexa, haja vista que não existe uma definição acadêmica propriamente dita do que seja a IA (SICHMAN, 2021, p. 38).

Além disso, para compreender o conceito de inteligência artificial, faz-se necessário abordar a própria ideia do que seja “inteligência”, tema que intriga os estudiosos da psicologia, biologia e filosofia há muitos anos.

Nesse sentido, Cozman e Neri (2021, p. 22) afirmam que a definição de inteligência é fluida e o ser humano tem considerável flexibilidade em relação a este termo. Pode-se entender inteligência, em linhas gerais, como a capacidade de aprender com a experiência, e ter a aptidão de resolver problemas, raciocinar, planejar e conceber ideias complexas (ANGELI et al., 2019, p. 10).

Assim, é possível conceituar a Inteligência Artificial como um ramo da ciência/engenharia da computação, que visa a desenvolver sistemas computacionais que solucionam problemas.

Depreende-se, portanto, que todos os conceitos citados expressam a essência fundamental do que seja a Inteligência Artificial, isto é, um campo de estudos focado em criar sistemas inteligentes, capazes não somente de realizar tarefas complexas, mas também de aprender.

2. A integração da IA no ensino superior: desafios e possibilidades

A Inteligência Artificial já faz parte do nosso cotidiano, quando usamos um aplicativo bancário, fazemos compras on-line, ouvimos música e assistimos a filmes no *streaming*, ou mesmo, quando conversamos com a *Alexa* (assistente virtual da empresa *Amazon*) pedindo para que ela ligue ou desligue algo. Mas também percebemos a presença de ferramentas de IA na educação quando acessamos plataformas de ensino, bem como quando tiramos dúvidas com robôs que são tutores

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

virtuais. Assim, o uso de ferramentas de IA traz consigo desafios e possibilidades, não importando a que área ela seja integrada.

No ensino superior, a IA pode ser um recurso para transformar a realidade dos alunos, mas também um desafio para professores, coordenadores e diretores, os quais devem se manter informados e atualizados sobre as principais tendências e a sua integração ao fazer pedagógico. As Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam alguns desafios, como: estudantes desmotivados, evasão, pouca ou nenhuma otimização de processos rotineiros, por exemplo. Nesse contexto, a IA pode auxiliar na resolução de alguns problemas.

Estas questões serão discutidas mais adiante, porém podemos citar que algumas possibilidades de uso estão no aprendizado personalizado em plataformas adaptativas, as quais se utilizam das interações e conhecimentos prévios sobre os usuários. Dessa forma, o papel docente pode partir do mapeamento dos estudantes, extraindo os dados, visando a desenvolver um planejamento e um processo de avaliação adequado ao seu público. Um bom exemplo de tais plataformas é a *Wiley e Snapwiz* que oferece ensino adaptativo, com ambiente on-line, focado em pesquisa, colaboração e avaliação dos pontos fortes e necessidades dos estudantes.

Outra aplicação da IA no ensino superior consiste em ferramentas com uma oferta diversa de serviços pedagógicos. Um exemplo é o *Turnitin*, que utiliza técnicas de aprendizado de máquina desde a inovação em avaliações até a garantia de originalidade de texto, evitando plágios.

Para a gestão pedagógica, as IES contam com muitas opções de plataformas que prometem agilizar processos, melhorar a comunicação interna e externa, bem como evitar o trabalho repetitivo. Alguns exemplos são: *Galileu* (facilita a administração educacional de forma remota e flexível), *Lyceum* (auxilia na formulação de diretrizes estratégicas, coordenação de procedimentos, e implementação de inovações para uma

supervisão de qualidade) e *Wpensar* (promete atender às necessidades pedagógicas, financeiras e acadêmicas da instituição).

No entanto, desafios também fazem parte da integração da IA em IES, tais como decisões equivocadas tomadas pelos algoritmos. Muitas vezes não é claro compreender como os algoritmos chegaram a tais decisões, o que pode tornar difícil a identificação de possíveis erros. Essa situação desafiadora pode implicar negativamente em avaliações sobre o desempenho dos alunos, por exemplo.

Diante desse cenário, é importante refletir sobre como proceder em relação à integração da IA no ensino superior. Assim, é de grande relevância verificar o que dizem os estudos científicos sobre a integração de tecnologias de IA, as estratégias de uso, bem como seus desafios e possibilidades em IES.

3. Percurso metodológico

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa estrutura-se a partir de uma *revisão sistemática de literatura*, na qual pretende-se analisar como a IA vem sendo integrada ao ensino superior, focando seus possíveis desafios e possibilidades. O recorte temporal realizado para este estudo foi de janeiro de 2021 a junho de 2024.

Na revisão de literatura, tem-se por objetivo investigar problemas específicos, identificando-os, avaliando-os criticamente e integrando os resultados de todas as questões relevantes. De acordo com Galvão & Pereira (2014, p. 183), são propostas oito etapas para o desenvolvimento da revisão: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos, com critérios de inclusão e exclusão (4) extração

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados; (7) avaliação crítica das evidências; e (8) publicação dos resultados.

Nesse sentido, foi realizada a busca sobre *Inteligência Artificial no Ensino Superior* em duas bases de dados distintas, a saber: *Academia.Edu* e *Google Acadêmico*. A escolha das bases foi devido à quantidade de trabalhos disponibilizados e o fácil acesso aos artigos. Em seguida, os dados foram analisados de acordo com os resultados apresentados pelos estudos, com relação aos desafios e possibilidades da IA, uma vez que se pretende nesta pesquisa trazer reflexões iniciais sobre o tema em questão, sem a pretensão de esgotá-lo nessa investigação. A busca foi realizada utilizando as palavras-chave: *ensino superior, inteligência artificial, desafios e possibilidades*.

3.2 Critérios de Inclusão e Exclusão

Na condução dessa revisão sistemática de literatura, foram aplicados critérios de *inclusão* previamente definidos. Primeiramente, foram consideradas apenas as publicações dos últimos quatro anos (2021 a 2024), garantindo que a revisão apresentasse informações atualizadas acerca do assunto a ser tratado.

Para assegurar a qualidade das fontes selecionadas, foi verificado se os estudos apresentavam um objetivo claro e bem definido, coerente com a natureza da pesquisa. Outros pontos levados em consideração foram as palavras-chaves: *ensino superior, inteligência artificial e desafios e possibilidades*; no corpo do texto, pois pretendeu-se dar destaque a esse contexto, para priorizar artigos que explicitassem possibilidades e desafios decorrentes da integração da IA no ensino superior. A seleção dos trabalhos levou em consideração, também, a coerência entre a estrutura e a metodologia estabelecida para o desenvolvimento da pesquisa.

Para fins de *exclusão*, optamos por não considerar trabalhos que não possuíssem as palavras-chaves no corpo do texto, assim como artigos que abrangiam a análise da IA no campo da Educação Básica, ou que apenas apresentavam as percepções desses professores e, por fim, artigos que não demonstrassem uma discussão a respeito dos desafios e possibilidades do uso da IA. Dessa forma, ao explorar as bases de dados mencionadas, foram identificados quarenta e dois (42) artigos. Por meio de análise minuciosa usando os métodos de inclusão e exclusão adotados na metodologia, foi possível selecionar sete (7) trabalhos que demonstraram coerência e alinhamento com os objetivos desta revisão.

ESTUDO / BASE DE DADOS / AUTORES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS SOBRE A IA
Utilizando Inteligência Artificial Para Reduzir A Evasão No Ensino Superior No Brasil. Academia Edu. FERNANDES et al. (2024)	Explorar como a IA pode ser empregada para identificar precocemente os estudantes em risco de evasão e desenvolver intervenções personalizadas que possam prevenir esse fenômeno.	Revisão de literatura na qual foram analisados estudos, pesquisas e casos práticos que discutem a utilização da IA no contexto educacional.	IA pode personalizar a experiência educacional e criar sistemas de alerta precoce para prevenir a evasão. Porém alguns desafios podem surgir. Quanto à sua implementação, obstáculos técnicos e éticos, como infraestrutura e privacidade de dados.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
 Jéssica Silva Costa
 João Batista Bottentuit Júnior
 Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

<p>A Literacia Em Saúde No Chatgpt: Explorando O Potencial De Uso De Inteligência Artificial Para A Elaboração De Textos Acadêmicos. Academia Edu. PERES (2024)</p>	<p>Conhecer as características principais das respostas geradas pelo ChatGPT sobre literacia em saúde. Contribuir para uma melhor compreensão sobre os limites e os desafios da IA para a construção do conhecimento acadêmico.</p>	<p>Estudo descritivo e exploratório, a partir de cinco perguntas feitas ao ChatGPT, nas línguas portuguesa e inglesa, com níveis de complexidade linguística crescentes.</p>	<p>O estudo revelou potencial do ChatGPT para escrita acadêmica, interface intuitiva e a geração de texto estruturado e coerente. No entanto, há algumas considerações éticas: atenção ao produtivismo acadêmico e à conduta profissional que leva ao plágio, no contexto da mediação da escrita acadêmica por tecnologias de IA.</p>
---	---	--	---

Inteligência artificial no ensino superior: uma revisão de literatura sobre desafios e possibilidades no contexto acadêmico

<p>A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. Google Acadêmico. COSTA JÚNIOR et al. (2023)</p>	<p>Apresentar o papel da inteligência artificial como ferramenta de apoio na educação superior. Com ênfase em destacar os benefícios e os desafios.</p>	<p>Revisão de literatura, destacando os benefícios, desafios e limitações da utilização da IA no ensino superior, bem como os estudos e pesquisas recentes sobre o tema.</p>	<p>Como resultados temos: benefícios na eficiência e personalização do ensino. Entre os desafios: questões éticas, a formação dos professores, políticas para uso da IA e integração com outras tecnologias. Conclui que a IA tem potencial para transformar o ensino superior, mas seu sucesso depende da consideração cuidadosa de benefícios e desafios, além de políticas que promovam sua utilização responsável e ética.</p>
<p>Inteligência Artificial No Ensino Superior: Da Transformação Digital Aos Desafios Da Contemporaneidade. Google Acadêmico. NASCIMENTO et al. (2023)</p>	<p>Apresentar implicações a partir do uso inapropriado desta ferramenta. Pontos de vista dos docentes e como estes observam o futuro de suas profissões, aspectos relacionados aos</p>	<p>Revisão de literatura e análise comparativa com uma pesquisa realizada com docentes do ensino superior no Brasil sobre a utilização da IA no ensino superior.</p>	<p>O estudo mostra contributos da IA para a personalização da aprendizagem, identificação de padrões de desempenho dos alunos e desenvolvimento de novas competências docentes. Destaca-se a</p>

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
 Jéssica Silva Costa
 João Batista Bottentuit Júnior
 Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

	algoritmos e as desigualdades relacionadas o uso das tecnologias		necessidade de novas abordagens que integrem a IA de forma ética e inclusiva.
Pós-Humanismo Educação: O Potencial Da Inteligência Artificial Na Inclusão No Ensino Superior. Google Acadêmico. RODRIGUES (2023)	Discutir o impacto da Inteligência Artificial (IA) na inclusão educacional no ensino superior, sob a perspectiva do pós-humanismo	Revisão sistemática de literatura a partir de Crompton e Burke (2023) e no Relatório da UNESCO de 2020, analisando 138 estudos sobre IA na educação.	Identifica usos da IA em avaliação, previsão, assistência ao aluno, sistemas de tutoria inteligente e gestão de aprendizagens. Destaca iniciativas promissoras para inclusão com foco em acesso à IA, oportunidades de aprendizagem eficazes.

Inteligência artificial no ensino superior: uma revisão de literatura sobre desafios e possibilidades no contexto acadêmico

<p>A inteligência artificial e a educação superior on-line. Google Acadêmico. BROILO BARTELLE (2023)</p>	<p>Compreender a presença e a evolução da Inteligência Artificial (IA) e da Educação a Distância (EaD) no Brasil Identificar sua aplicação em ambientes educacionais online, buscando direcionar futuras abordagens e compreender o panorama atual da IA na educação brasileira.</p>	<p>Estudo de cunho exploratório, auxiliado por fontes bibliográficas que analisam a integração da IA à metodologia de ensino em plataformas digitais virtuais.</p>	<p>Concluiu que a Inteligência Artificial (IA) possui relevância na Educação On-line, propõe Ambientes Inteligentes de Aprendizagem (AIA) como uma Evolução dos atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Além disso indica a necessidade de os professores se apropriarem das tecnologias de IA para oferecer uma experiência de aprendizado mais personalizada aos estudantes, promovendo uma interação inteligente entre humanos e tecnologia no campo educacional.</p>
--	--	--	---

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
 Jéssica Silva Costa
 João Batista Bottentuit Júnior
 Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

<p>Utilização do ChatGPT pelos alunos de licenciatura e CTeSP: um estudo exploratório no ensino superior. Google Acadêmico. COSTA; COSTA; CARVALHO (2024)</p>	<p>Analisar a utilização do ChatGPT por estudantes do ensino superior em Portugal, identificar as vantagens e desvantagens, ressaltar as atividades mais frequentes, perspectiva dos estudantes, e preocupações relacionadas à integridade acadêmica e aos métodos de avaliação.</p>	<p>O estudo, descritivo e exploratório, seguiu diretrizes metodológicas estabelecidas por Stebbins (2011) e Swedberg (2020). Avaliação da percepção e conhecimento dos estudantes sobre o ChatGPT. Por meio da plataforma Microsoft Forms de maio a junho de 2023.</p>	<p>Os resultados que os alunos reconhecem sua utilidade, mas expressam preocupações quanto à precisão das respostas e à possibilidade de dependência excessiva. Embora vejam o potencial do ChatGPT para melhorar a aprendizagem e facilitar o acesso à informação, há incertezas sobre sua confiabilidade.</p> <p>Enfatiza a necessidade de os alunos compreenderem as limitações e desenvolverem habilidades críticas para avaliar as informações fornecidas pela IA. Além disso, destaca-se a necessidade contínua de pesquisa e</p>
---	--	--	---

			desenvolvimento nesta área, visando melhorar a precisão do ChatGPT.
--	--	--	---

Fonte: ELABORADO PELAS AUTORAS (2024)

4. Resultados

Nesta seção, discutem-se os dados encontrados a partir da análise dos artigos e aspectos comuns aos estudos no que consiste os desafios e possibilidades da IA. Importante frisar que não foram trazidos para a discussão todos os artigos, pois alguns reiteraram fatores anteriormente detalhados.

A IA tem ganhado cada vez mais destaque no campo científico, observa-se em pesquisas recentes que ela tem sido integrada em diversas áreas e de formas variadas, e com objetivos múltiplos. A proposta deste estudo é apresentar algumas reflexões sobre como a IA tem sido integrada ao ensino superior, assim como discutir alguns pontos acerca desse recurso no ensino superior por meio dos artigos selecionados.

Uma ferramenta de IA que tem figurado entre as mais usadas no ensino superior é o ChatGPT. Seu potencial tem sido demonstrado em vários estudos, como no campo da tecnologia e educação, como recurso útil na escrita acadêmica, com questões de auxílio à produtividade e otimização do tempo. Conforme nos apresenta Peres (2024) em seu estudo: *A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos*, no qual ele faz uma pesquisa exploratória a partir de cinco perguntas ao ChatGPT sobre o termo literacia em saúde, focando a definição, a perspectiva

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

histórica e a implementação desse conceito. E, assim, ele desenvolve o artigo a partir de três perspectivas: a tecnológica, a acadêmica e a ética.

Na perspectiva tecnológica, Peres (2024, p. 3) destaca a capacidade tecnológica de produção de um texto bem estruturado e coerente. Com relação às respostas geradas comparando-as às perguntas feitas em português e inglês, constatou-se que em língua inglesa as respostas foram mais abrangentes e completas, uma vez que é nessa língua que se registra a maioria da produção acadêmica (e não acadêmica) sobre a literacia em saúde. De uma forma positiva acerca da capacidade tecnológica de produção de texto, ele afirma que:

O avanço tecnológico da ferramenta que, em resposta a cinco perguntas orientadoras, gerou um texto coeso, coerente com o estado da arte da produção acadêmica, com estrutura e forma, que poderia muito bem ser o produto de um trabalho acadêmico num ambiente de graduação ou pós-graduação. Mesmo apresentando algumas informações já superadas pela evolução do conhecimento sobre o tema [...] (PERES, 2024, p. 10).

Já no que tange à perspectiva acadêmica e, por consequência, ética, foi destacado o enorme potencial do uso da ferramenta ChatGPT por alunos, professores e pesquisadores, cada vez mais pressionados a publicar os resultados de seus estudos. Sobre aspectos éticos, o autor chama a atenção para os riscos do que ele denominou como *produtivismo acadêmico*, que consiste na necessidade do cumprimento de metas quantitativas, cada vez mais rigorosas, de produção acadêmica, gerando indicadores de avaliação que determinam acesso a financiamentos, progressão de carreira, credenciamento em programas de pós-graduação e a obtenção de um título, entre outros aspectos.

Interessante mencionar que o autor cita que revistas como a *Science* reforçaram o entendimento que um texto original é aquele sem intervenção de IA, no mesmo entendimento a *Springer Nature*, publicou editorial no qual diz que ferramentas como ChatGPT ameaçam a ciência

transparente e, a partir dessa consideração, passariam a definir regras básicas para seu uso, que incluem a impossibilidade de creditar o ChatGPT (ou qualquer ferramenta de geração de textos baseada em IA) como coautor, bem como a obrigatoriedade de incluir, na seção de metodologia ou nos agradecimentos, o uso de tais ferramentas e em que condições. Nesse sentido, o autor afirma que

[...]na produção acadêmica, vem sendo objeto de crescente atenção e cuidado nos processos de avaliação por pares e publicação de textos acadêmicos, quando um experiente aluno de pós-graduação ou professor utiliza ferramentas de IA para gerar textos “originais”, a partir de consultas a ferramentas como o ChatGPT, a concepção de plágio é ressignificada, e demanda um novo olhar sobre a integridade da produção acadêmica (PERES, 2024, p. 11).

A partir de Peres (2024), vemos que a IA, especificamente o ChatGPT, apresenta possibilidades de potencializar a produção acadêmica. No entanto, questões éticas a respeito da originalidade do texto científico devem ser problematizadas.

A discussão sobre a IA figura, também, no cenário dos desafios contemporâneos com relação às desigualdades sociais e sobre o ponto de vista dos docentes do ensino superior. É o que nos traz o estudo de Nascimento et al (2023) intitulado *Inteligência Artificial No Ensino Superior: Da Transformação Digital Aos Desafios Da Contemporaneidade*, que consiste em uma revisão de literatura sobre a IA no ensino superior, destacando de modo breve o ChatGPT. Este artigo, também, problematiza a visão de docentes sobre o uso de tal ferramenta. Com relação a visão dos docentes, o estudo mostra pontos positivos e negativos:

POSITIVOS: Aulas atrativas e produtivas, Interatividade Facilidade do discente com os estudos, Falar a “língua” dos alunos, Maior participação, Comunicação efetiva entre as partes, Inovação da prática docente, Motivação do discente, Aguça curiosidade dos discentes. NEGATIVOS: Falta de capacitação, Falha das mídias, Resistência dos docentes, Falta de material de

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

apoio, Indisponibilidade de aparelhos tecnológicos, Perda do foco da disciplina, A não integração ao processo educacional, Dispersão dos alunos (NASCIMENTO *et al.*, 2023, p. 17).

Nesse sentido, vemos a partir deste estudo, que alguns aspectos são discutidos pelos docentes do ensino superior, tais como: a) Impacto na Profissão: alguns docentes acreditam que a IA pode reduzir o número de professores e diminuir aulas presenciais, enquanto outros veem a necessidade de desenvolver novas competências; b) Desafios e Oportunidades: há preocupações sobre como a IA pode excluir grupos sociais vulneráveis e ampliar desigualdades, mas também há reconhecimento de seu potencial para criar novas profissões e aprimorar a educação; c) Uso Pedagógico: os professores discutem o uso da IA para personalizar a aprendizagem, identificar padrões de desempenho dos alunos, e automatizar processos administrativos; d) Preparação e Capacitação: é enfatizado que os docentes devem ter conhecimento tecnológico, habilidades de comunicação, e uma atitude colaborativa para integrar efetivamente a IA na prática pedagógica.

Com relação às desigualdades sociais relacionadas à IA, Nascimento *et al.* (2023) apresenta alguns condicionantes: 1) Desigualdades Ampliadas: o uso de tecnologias como a IA pode potencializar desigualdades em economias fragilizadas e historicamente desiguais, como a brasileira; 2) Segregação Tecnológica: algoritmos podem reforçar relações sociais opressivas e criar novas formas de segregação social, racial, de gênero, entre outros; 3) Acesso Desigual: a falta de acesso a tecnologias adequadas pode agravar disparidades socioeconômicas e tornar a educação mais desigual; 4) Invisibilidade Contextual: algoritmos podem falhar em reconhecer rostos negros, exemplificando a “invisibilidade” de certos grupos sociais causada por algoritmos problemáticos. Desse modo, o estudo também analisa aspectos sociais influenciados pela IA.

A partir dessa concepção, o artigo mostra a importância da educação mediada por tecnologias, especialmente após a pandemia de Covid-19, que transformou a educação em uma modalidade essencialmente digital. Enfatiza-se a necessidade de uma abordagem crítica e consciente ao integrar ferramentas de IA, como o ChatGPT, na educação superior, a relevância de estudos contínuos para compreender melhor a inter-relação entre educação superior e IA, visando a uma sociedade mais democrática e inclusiva. Conclui-se reafirmando o papel complementar da IA como ferramenta no processo educacional, na qual respostas genéricas e amplas devem ser limitadas, e a contribuição humana permanece insubstituível.

A IA também é vislumbrada como possibilidade de auxiliar na redução da evasão no ensino superior, como demonstra Fernandes *et al.* (2024). Em seu estudo ainda inicial intitulado *Utilização Da Ia Para Reduzir A Evasão No Ensino Superior No Brasil*, o autor parte de uma revisão bibliográfica para investigar a aplicação da IA como uma ferramenta potencialmente revolucionária para enfrentar o desafio da evasão:

[...] a IA tem o potencial de transformar significativamente o ensino superior. Uma das principais vantagens identificadas é a capacidade da IA de personalizar a experiência educacional, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante. Isso inclui a identificação de padrões de aprendizagem, preferências e potenciais obstáculos que podem levar à evasão. Além disso, a IA pode ajudar na criação de sistemas de alerta precoce que notifiquem os educadores sobre estudantes em risco, permitindo intervenções oportunas (FERNANDES *et al.*, 2024, p. 2).

Mesmo com tais possibilidades, tal implementação não está isenta de desafios. Dentre eles, pode-se citar: a necessidade de infraestrutura tecnológica já prevendo possíveis problemas técnicos, e as preocupações com privacidade e segurança de dados dos alunos que levantam questões éticas. Dessa forma, o estudo ressalta a importância de mais pesquisas que

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

explorem com profundidade as aplicações práticas da IA, bem como os impactos a longo prazo, perpassando pela criação de normativas que regulamentem o uso de dados dos estudantes, e o investimento em tecnologia que suporte as demandas da IA.

E por fim, trazemos para a discussão Rodrigues (2023), com seu estudo intitulado *Pós-Humanismo E Educação: O Potencial Da Inteligência Artificial Na Inclusão No Ensino Superior*, cujo trabalho aborda questões de inclusão dos alunos do ensino superior em suas diferentes necessidades de aprendizagem. Para o autor, em relação aos usos que a IA pode apresentar, destacam-se os seguintes:

[...] i) avaliação, através de mecanismos de correção automática, elaboração de testes e a avaliação de recursos; ii) previsão, tendo em conta o desempenho de estudantes, possíveis desistências, satisfação de utentes e clientes; iii) assistente de IA, nomeadamente tomando a IA como software de apoio ao aluno; iv) sistemas de tutoria inteligentes, particularmente no seu potencial de individualização das aprendizagens; e, por fim, v) gestão das aprendizagens, através de análise das analíticas de aprendizagem, desenho de atividades pedagógicas e clustering e profiling de estudantes. Considerando, agora, as iniciativas com fins de inclusão que usam a IA como força motora, foram analisadas quarenta e cinco iniciativas, que se encontram divididas em quatro áreas fundamentais: i) cooperação internacional para promover acesso à IA e inovação; ii) usar a IA para aumentar acesso a oportunidades de aprendizagem; iii) promover a IA para aumentar a eficácia da aprendizagem; e, iv) garantir uso equitativo de IA em termos de género e para aprendizagem ao longo da vida. (RODRIGUES, 2023, p. 145)

Em síntese, percebemos que o autor concebe a IA como uma ferramenta promissora para a inclusão, oferecendo personalização do aprendizado e superando barreiras cognitivas e sociais. Entre as possibilidades apresentadas pelo autor, há o acesso a recursos educacionais, aprimorando a eficácia da aprendizagem e promovendo a equidade. Porém, pode-se enfrentar desafios, como: a necessidade de capacitação de docentes e alunos, a autenticidade da autoria e a ética na tomada de decisões. De modo geral, apresenta-se que a IA tem o potencial

de redefinir a condição humana no ensino superior, alinhando-se aos princípios de equidade e transformação educacional no contexto do pós-humanismo.

Considerações

A pesquisa realizada possibilitou reflexões sobre Inteligência Artificial (IA) no ensino superior, a qual oferece possibilidades inovadoras para a personalização do aprendizado e otimização de processos educacionais. Verifica-se que a IA permite a criação de sistemas que detectam padrões e tomam decisões, contribuindo para um ambiente acadêmico mais eficiente e adaptativo às necessidades dos alunos.

Para responder ao objetivo inicial desta pesquisa, compreende-se que entre as possibilidades de uso das ferramentas de IA, estão as plataformas adaptativas e sistemas de tutoria inteligente, os quais são exemplos do potencial da IA em revolucionar o ensino superior. Tais tecnologias podem fornecer suporte personalizado aos alunos e melhorar a experiência educacional, permitindo também que os docentes se concentrem em tarefas mais complexas e criativas, enquanto a IA operacionaliza aspectos mais rotineiros e administrativos.

No que diz respeito aos desafios, damos destaque às questões éticas que aparecem em todos os trabalhos analisados, questões relacionadas à privacidade de dados e ao risco de dependência tecnológica. Outro fator interessante que constatamos foi a resistência à mudança por parte de docentes e a necessidade de infraestrutura adequada das Instituições de Ensino Superior (IES), os quais são obstáculos que precisam ser superados para que a IA atinja seu pleno potencial no contexto acadêmico.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

Diante da análise realizada, afirma-se que o intuito desta pesquisa não foi o esgotamento do assunto, mas oferecer reflexões no que tange o uso da IA no ensino superior. É crucial que novas pesquisas sejam conduzidas para explorar os desafios e as possibilidades da IA no contexto educacional em geral. Acredita-se que estudos futuros devem focar a melhoria da precisão dos algoritmos de IA, o desenvolvimento de políticas públicas para o uso ético das ferramentas de IA, bem como a integração crítica da IA com práticas pedagógicas inovadoras, garantindo uma educação superior mais inclusiva, acessível e de qualidade.

Referências Bibliográficas

ANGELI, P. H. de; COLODETTE, L; OLIVEIRA, P. H. S. de; SILVA, A. B. da. A Evolução Da Inteligência Artificial E A Substituição Do Trabalho Humano. *Ambiente Acadêmico*, Cachoeiro de Itapemirim, v. 5, n. 1, p. 7-25, jun. 2019.

BARBOSA, X. de C; BEZERRA, R. F. Breve Introdução À História Da Inteligência Artificial. *Jamaxi: Universidade Federal do Acre (UFAC)*, Acre, v. 4, n. 2, p. 90-97, 02 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/4730>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BROILO BARTELLE, L. A inteligência artificial e a educação superior online. *Trajetória Multicursos*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 3-17, feb. 2023. ISSN 2178-4485. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/555>. Acesso em: 08 jun 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, F.U. de; LEME, M. D.; MORAES, L. S.; COSTA, J. B. da; BARROS, D. M. de; SOUSA, M. A. De M. A.; OLIVEIRA, L. C. L. de. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S.l.], v. 6, p. 246–269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 8 jun. 2024.

COSTA, R.; COSTA, A. L.; CARVALHO, A. A. Utilização do ChatGPT pelos alunos de licenciatura e CTeSP: um estudo exploratório no ensino superior. In: CARVALHO, A. A. A. et al. (org.). *6 Encontro Internacional sobre jogos e mobile learning*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares – Universidade de Coimbra, 2024. p. 130-140.

COZMAN, F. G; NERI, H. O que, afinal, é Inteligência Artificial? In: COZMAN, Fábio G; NERI, Hugo; PLONSKI, Guilherme Ari (org.). *Inteligência Artificial: avanços e tendências*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021. p. 21-29.

FERNANDES, A. B.; SANTANA, A. C. de A.; ARAÚJO, A. R. S. de; SILVA, M. V. M. da; ROJAS, J. D. S.; SANTOS, C. G. dos. Utilizando Inteligência Artificial para Reduzir a Evasão no Ensino Superior no Brasil. In: *Congresso Online Nacional de Pedagogia (PEDCON)*. Anais. São Luís, 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/120007091/UTILIZANDO_INTELIG%C3%8ANCIA_ARTIFICIAL_PARA_REDUZIR_A_EVAS%C3%83O_NO_ENSINO_SUPERIOR_NO_BRASIL. Acesso em: 02 jun 2024.

Ester Avelar dos Santos Rios Mariz
Jéssica Silva Costa
João Batista Bottentuit Júnior
Odlá Cristianne Patriota Albuquerque

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 abr. 2024

NASCIMENTO, C. C.; SILVA, D. S.; BALDERRAMAS, H. A.; XAVIER, J. T. P.; VALENTE, V. C. P. N. Inteligência artificial no ensino superior: da transformação digital aos desafios da contemporaneidade. Bauru-SP: Editora e-Publicar, 2023.

PERES, F. A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 29, e02412023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/mgdv7bWZ6pnjVYNfrG6HTgh/#2024>. Acesso em: 5 jun. 2024.

RODRIGUES, L. Pós-Humanismo e Educação: O Potencial da Inteligência Artificial na Inclusão no Ensino Superior. *Revista da UI_IP Santarém*, v. 11, n. 4, p. 138-148. 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/35989>. Acesso em: 03 jun. 2024.

RUSSEL, S.; NORVIG, P. Inteligência Artificial. 3. Ed. Tradução Regina Célia Simile. Rio de Janeiro: Campos, 2013.

SANTOS, J. C. E. Alan Turing: Cientista Universal. Braga: UMinho Editora, 2018. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/5>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Inteligência artificial no ensino superior: uma revisão de literatura sobre
desafios e possibilidades no contexto acadêmico

SICHMAN, J. S. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. *Estudos Avançados (USP)*, São Paulo, v. 101, n. 35, p. 37-49, quad. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/11988>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOUTO, R. M. A. “O Jogo da Imitação” – histórias da ciência no cinema. Belo Horizonte: *Revista Pensar Educação*, 2021.

Interdisciplinaridade e Interculturalidade: desafios e potencialidades na prática pedagógica
INTERDISCIPLINARITY AND INTERCULTURALITY: CHALLENGES AND POTENTIALS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Jessica Patricia Carvalho Garcia *
Arkley Marques Bandeira **

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância da interculturalidade e da interdisciplinaridade no contexto educacional, e apresentar a análise das percepções dos professores de uma escola pública de São Luís (MA), sobre suas potencialidades e desafios na prática pedagógica. Discutiremos como essas práticas respondem à diversidade cultural e aos desafios do conhecimento hegemônico, a partir de contribuições teóricas de Japiassu (1994; 2016), Ivani Fazenda (2011) e Vera Candau (2006; 2012; 2016). Os resultados indicam que, apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e interculturalidade, os educadores enfrentam barreiras significativas, como a rigidez curricular e a falta de tempo para planejamento. Essas dificuldades comprometem a efetividade das práticas, que se revelam essenciais para descolonizar o currículo e promover uma educação de qualidade, especialmente diante da pressão do Novo Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Interdisciplinaridade; Interculturalidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present article aims to discuss the relevance of interculturality and interdisciplinarity in the educational context, and to present an analysis of the perceptions of teachers from a public school in São Luís (MA) regarding their potentialities and challenges in pedagogical practice. We will discuss how these practices respond to cultural diversity and the

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultural e Sociedade - Pgcult/UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; jessica.pc.garcia@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5114011340456058> <https://orcid.org/0000-0001-9716-5087>

** Professor da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. arkley.bandeira@ufma.br https://www.cnpq.br/cvlatte/web/PKG_MENU.menu?f_cod=80798E4C30EDA82783F585F033DA3709#. <https://orcid.org/0000-0002-0410-1082>

challenges of hegemonic knowledge, based on the theoretical contributions of Japiassu (1994; 2016), Ivani Fazenda (2011), and Vera Candau (2006; 2012; 2016). The results indicate that, despite recognizing the importance of interdisciplinarity and interculturality, educators face significant barriers, such as rigid curricula and lack of time for planning. These difficulties hinder the effectiveness of practices that are deemed essential to decolonize the curriculum and promote quality education, especially under the pressure of the New High School Reform.

KEYWORDS: Education; Interculturality; Interdisciplinarity; Pedagogical Practices.

Introdução

Diante da diversidade cultural brasileira, as escolas públicas, como as de São Luís (MA), exigem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os diferentes saberes e identidades culturais e sociais. No entanto, como aponta Candau (2011):

a preocupação com as diferenças culturais é vista frequentemente como algo 'externo', recentemente incorporado a este campo, constituindo como um corpo estranho às suas preocupações e, de alguma forma, responsável por deslocar seu olhar para aspectos considerados não articulados ou fragilmente relacionados às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. (Candau, 2011, p. 241).

Nesse sentido, a inclusão da interculturalidade e da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas pode parecer um desafio adicional para os educadores, mas essas abordagens são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância dessas perspectivas no contexto educacional e apresentar a análise das percepções dos professores de uma escola pública de São Luís (MA) sobre suas potencialidades e desafios na prática pedagógica.

A necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e interculturais é reforçada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, reconhecendo a importância de valorizar a diversidade cultural do Brasil. Em regiões como o Maranhão, onde as culturas afro-brasileiras, indígenas e outras heranças locais estão profundamente enraizadas, essa abordagem torna-se ainda mais crucial. A realidade cultural dos professores e dos estudantes é plural, e, por isso, demanda uma educação que vá além dos conteúdos disciplinares tradicionais, promovendo a inclusão e o reconhecimento das múltiplas identidades culturais e sociais.

A partir da seguinte indagação: “Quais são os principais desafios e as potencialidades encontradas nesse processo? E de que maneira os professores conseguem integrar interdisciplinaridade e interculturalidade em suas práticas pedagógicas?”. Discutiremos como o ensino tradicional, com suas divisões rígidas entre disciplinas, muitas vezes se distancia das realidades dos estudantes, enquanto as abordagens interdisciplinares e interculturais oferecem a possibilidade de um ensino mais conectado às experiências de vida e ao contexto cultural dos alunos.

No contexto do Novo Ensino Médio, implementado pela Lei nº 13.415/2017, essas questões tornam-se ainda mais desafiadoras, pois a proposta dessa reforma curricular exige uma maior flexibilização das práticas pedagógicas e baixa oferta de formação continuada contextualizada. Essa realidade muitas vezes mostra um descompasso entre a estrutura escolar e a implementação dessas mudanças. Os professores, além de enfrentar a falta de recursos e apoio pedagógico, precisam lidar com a formação (des)continuada para adotar abordagens interdisciplinares e interculturais que sejam significativas para os estudantes.

A discussão realizada neste estudo se fundamenta em autores renomados como Hilton Japiassu (1994; 2016), Ivani Fazenda (2011), que

destacam a importância da interdisciplinaridade, e Vera Candau (2006; 2012; 2016), que aprofunda as questões interculturais no campo educacional. Além disso, ressaltando a importância de uma visão holística e integrada do conhecimento, utiliza-se como base teórica a teoria do pensamento complexo de Edgar Morin.

Autores com abordagem para a reflexão decolonial como Catherine Walsh e Aníbal Quijano também contribuem para o entendimento das dinâmicas de poder e da necessidade de uma educação que valorize os saberes marginalizados. Não se trata de um estudo decolonial, mas de uma aproximação por considerar sua relevância.

A discussão deste trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, se deu a partir das respostas dos professores de uma escola pública de São Luís (MA). Para tal, utilizou-se três instrumentos de coleta de dados, a observação participante, o grupo focal e um questionário semiestruturado. Esses métodos possibilitaram a compreensão das percepções dos docentes sobre a diversidade cultural e a integração de diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas. No entanto, a análise apresentada neste artigo focará exclusivamente nos resultados obtidos do questionário semiestruturado, que foi respondido por apenas dois professores.

A análise dos dados será conduzida por meio da Análise de Discurso (AD), uma abordagem qualitativa amplamente utilizada em pesquisas educacionais, pois permite observar as inter-relações entre os sujeitos no processo pedagógico e interpretar os discursos gerados nesse contexto (Orlandi, 2009). Esse método favorece um aprofundamento teórico e sócio-histórico, ampliando a compreensão das dinâmicas educacionais. Assim, neste artigo, a AD será aplicada para examinar os desafios e potencialidades apontados pelos professores, com foco nas suas percepções sobre a integração da interdisciplinaridade e da interculturalidade em suas práticas pedagógicas.

Entre os principais desafios mencionados, destaca-se a falta de formação específica para trabalhar com essas abordagens, bem como a resistência em abandonar métodos tradicionais de ensino. Por outro lado, os professores apontaram práticas promissoras que valorizam a diversidade cultural dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e conectado à realidade dos estudantes.

Esse estudo reforça a importância de repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas à luz da interdisciplinaridade e da interculturalidade. Ao valorizar a diversidade cultural e integrar diferentes áreas do conhecimento, os professores podem promover uma educação mais inclusiva e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, o artigo traz contribuições relevantes para a formação de professores e para o desenvolvimento de políticas educacionais que reconheçam e respeitem as diferentes identidades culturais presentes nas escolas públicas.

1. Do que se trata práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares?

As práticas interculturais e interdisciplinares na educação contemporânea visam superar a fragmentação do conhecimento, promovendo o diálogo entre diferentes disciplinas, enquanto respeitam e valorizam as identidades sociais e culturais dos estudantes. Segundo Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade não constitui uma nova ciência, mas um processo dinâmico de interação entre disciplinas, que permite uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Ele ressalta que o conhecimento fragmentado, consequência da especialização excessiva, dificulta a visão holística dos fenômenos, e propõe a

interdisciplinaridade como uma forma de reconectar as fronteiras entre as áreas do saber.

Por sua vez, Ivani Fazenda (2011) propõe a interdisciplinaridade como uma atitude que envolve ação, promovendo o encontro entre diferentes disciplinas e possibilitando uma maior integração entre elas. Para a autora, a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica ou metodologia, mas sim uma prática educacional que reconhece o potencial transformador da educação ao permitir que os estudantes percebam as conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Essa abordagem prepara os estudantes para lidar com problemas complexos, promovendo habilidades como pensamento crítico e criatividade, essenciais para a participação ativa na sociedade.

As práticas pedagógicas interculturais, à luz da interculturalidade crítica, conforme Vera Candau (2012), promovem processos educativos que priorizam o diálogo, o respeito e a equidade entre diferentes culturas. Elas vão além da simples coexistência cultural no ambiente escolar, buscando transformar relações de poder e combater as hierarquias impostas pelo colonialismo e pelo epistemicídio. Centram-se na valorização dos saberes locais e na desconstrução de narrativas que relegam culturas subalternizadas a posições de inferioridade.

Essas práticas visam superar a descontextualização do ensino tradicional, promovendo uma educação conectada às realidades socioculturais dos estudantes. Isso requer romper com o modelo padronizado de ensino-aprendizagem, favorecendo abordagens participativas e a construção coletiva de conhecimento. A interculturalidade crítica, ainda segundo Candau (2012), incentiva o empoderamento de sujeitos marginalizados e a construção de identidades dinâmicas e plurais. Reconhecendo as práticas pedagógicas interculturais como fundamentais para uma educação mais democrática e justa, elas

exigem um compromisso com a justiça social e a valorização de múltiplas formas de saber.

Portanto, práticas interculturais e interdisciplinares convergem na proposta de um conhecimento integrado e contextualizado, que respeita tanto as diferenças culturais quanto a multiplicidade de saberes. Elas visam não apenas à transmissão de conteúdos, mas à formação de cidadãos capazes de interagir de maneira crítica e criativa com os desafios do mundo contemporâneo. Nas escolas de São Luís (MA), essa necessidade também se faz presente, uma vez que as demandas socioculturais do território exigem práticas pedagógicas que incorporem as realidades locais. Ao promover o diálogo entre disciplinas e culturas, essas práticas enriquecem o processo educativo, oferecendo uma visão mais completa e humanizadora da aprendizagem. Além disso, elas abrem espaço para a integração de saberes ancestrais e não-hegemônicos, resgatando a dignidade epistemológica e ontológica dos povos historicamente marginalizados, o que é essencial em contextos onde as identidades culturais e sociais estão diretamente ligadas às experiências educacionais.

Para Tardif (2014), às práticas pedagógicas dos professores não são apenas a aplicação de um conhecimento técnico ou científico previamente estabelecido, mas sim atividades complexas que mobilizam diversos tipos de saberes, especialmente os chamados saberes pedagógicos. Essas práticas são construídas e validadas dentro da cultura profissional docente, e envolvem um saber que é fruto da reflexão sobre o exercício profissional e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tardif (2014) destaca que o saber docente tem um caráter social e interacional, sendo construído coletivamente a partir das experiências e deliberações dos professores em seus contextos de atuação. Ele se refere ao saber como um constructo social vinculado à racionalidade concreta

dos atores, ou seja, é uma produção coletiva de valor sobre algo que envolve julgar, escolher e tomar decisões no ato educativo.

Em conclusão, as práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares representam uma resposta essencial às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às realidades socioculturais dos estudantes. Elas não se limitam à transmissão de conteúdos formais, mas ampliam o processo educativo ao integrar saberes diversos e ao promover o diálogo entre diferentes culturas e disciplinas. No contexto de São Luís (MA), onde as particularidades territoriais e culturais são marcantes, essas práticas assumem um papel ainda mais relevante, contribuindo para uma educação que valoriza e respeita as identidades locais e os saberes ancestrais. Ao reconhecer que o conhecimento docente, como argumentado por Tardif (2014), é construído a partir da interação social e das experiências cotidianas dos professores, reforça-se a importância de uma educação contextualizada, capaz de formar cidadãos críticos e criativos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo diverso e dinâmico. Assim, práticas interculturais e interdisciplinares oferecem uma abordagem mais humanizadora e democrática da aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e plural.

2. Desafios e perspectivas da Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: políticas, práticas e formação docente

A interdisciplinaridade, desde meados do século XX, emergiu como uma resposta à fragmentação do conhecimento promovida pela ciência moderna, levando à sua incorporação em políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que incentiva

práticas pedagógicas interdisciplinares (BRASIL, LEI Nº 13.005/2014, Meta 3, estratégia 3.1). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) também reforçam a importância da interdisciplinaridade, destacando-a como uma "visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organiza o trabalho do estudante" (BRASIL, 2013, p. 26). Além disso, as DCNs determinam que a interdisciplinaridade deve ser um critério essencial na organização curricular, promovendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e práticas (BRASIL, 2013, p. 34).

Garcia (2008) ressalta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental como uma crítica à fragmentação do saber, enquanto, no Ensino Médio, ela organiza o conhecimento de forma mais coerente e reflexiva. A partir de 2012, o redesenho curricular do Ministério da Educação (MEC) incorporou a interdisciplinaridade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), integrando disciplinas em áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a interdisciplinaridade como um eixo central para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Entretanto, o que realmente significa interdisciplinaridade no contexto educacional? Quais são os desafios e as potencialidades dessa integração curricular com a reforma do Novo Ensino Médio? E como os professores incorporam essas diretrizes em suas práticas pedagógicas?

Esses questionamentos nos levam a refletir também sobre a interculturalidade. Desde 1997, os PCNs destacam a pluralidade cultural como tema transversal na Educação Básica. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, enquanto a Lei 12.711/2012 instituiu cotas para negros e indígenas no Ensino Superior. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) prevê uma educação multicultural para grupos indígenas, garantindo que ela seja intercultural e bilíngue.

No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos específicos, especialmente em escolas indígenas, e a dificuldade de conciliar a diversidade cultural com uma abordagem curricular ainda focada no acesso ao Ensino Superior. Como resultado, a interculturalidade, que deveria promover o diálogo e o respeito às diferentes culturas, acaba sendo negligenciada em muitos contextos educacionais.

Segundo Santiago (2020), as políticas educacionais centralizadas, como a BNCC e os mecanismos de avaliação, exigem uma reconfiguração do espaço escolar para que a interculturalidade seja efetivamente promovida. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontado como uma ferramenta poderosa que pode, se revisado regularmente e de forma crítica, ajudar a transformar a escola em um espaço de inclusão e respeito à diversidade cultural.

A interculturalidade, como argumenta Candau (2012), se refere à valorização da diversidade e ao diálogo entre diferentes culturas, sendo crucial para escolas que atendem comunidades historicamente marginalizadas, como quilombolas, indígenas e afrodescendentes. Já Carmo (2016) argumenta que, para implementar práticas interculturais, é necessária uma desconstrução das estruturas coloniais de conhecimento, promovendo uma educação descolonizadora que reconheça a diversidade cultural como fonte de saber.

Apesar das políticas públicas que promovem a interdisciplinaridade e a interculturalidade, muitos desafios permanecem. A falta de formação específica para os professores, resistência a romper com métodos tradicionais e a implementação de um currículo que valorize verdadeiramente a diversidade cultural são obstáculos significativos. Por

outro lado, existem potencialidades, como práticas pedagógicas que integram os saberes locais e a cultura dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada à realidade vivida pelos estudantes.

Portanto, os desafios e perspectivas para a implementação da interculturalidade e da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas estão diretamente ligados a questões estruturais, metodológicas e formativas docentes adequadas para a diversidade cultural. Gonçalves (1999) destaca a necessidade de uma formação docente que vá além do conteúdo curricular e prepare os educadores para refletir sobre suas próprias identidades culturais e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Essa perspectiva é essencial para que os professores possam não apenas reconhecer, mas também integrar as culturas dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Além disso, a interdisciplinaridade, que busca integrar diferentes disciplinas e formas de conhecimento, complementa a interculturalidade ao permitir que os professores abordem problemas complexos da sociedade contemporânea de maneira mais holística (Fazenda, 2011). No entanto, como Cury (1999) observa, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o planejamento colaborativo entre os docentes são obstáculos significativos para a aplicação efetiva dessa abordagem. O apoio institucional, com políticas que garantam tempo e recursos para a formação continuada, é essencial para superar esses desafios e promover práticas interdisciplinares de forma eficaz.

Outro desafio identificado é a falta de compreensão comum sobre o que é a interdisciplinaridade e como ela pode ser implementada. Fazenda (2011) ressalta que, embora o conceito esteja presente nos discursos educacionais, sua interpretação varia amplamente, o que gera incerteza entre os profissionais da educação. A implementação de práticas interdisciplinares requer uma abordagem consistente, que valorize o

planejamento colaborativo e a formação contínua dos professores (Brauner, 2018).

Em termos práticos, o estudo de Martins (2019) sobre a aplicação da interculturalidade em escolas públicas do Pará demonstra que as formações continuadas voltadas para essa temática são essenciais para reduzir preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Os resultados mostraram que, ao incorporar a interculturalidade, houve uma diminuição significativa de intolerância e exclusão entre os estudantes.

Diante desses desafios, as perspectivas para a implementação da interculturalidade e interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas apontam para a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam a formação continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e aplicar abordagens interdisciplinares de maneira significativa. Conforme sugere Amorim et al. (2020), a maior inserção dos licenciandos no ambiente escolar ao longo de sua formação pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada às realidades culturais dos estudantes.

Assim, o futuro da educação intercultural e interdisciplinar no Brasil depende não apenas de mudanças estruturais nas políticas educacionais, mas também de uma transformação no modo como os professores são formados e apoiados ao longo de suas carreiras. É necessário que haja um compromisso com a criação de um ambiente educacional que promova a diversidade, a justiça social e o diálogo intercultural, como parte integrante da formação de cidadãos conscientes e críticos.

3. Interdisciplinaridade e Interculturalidade: desafios e potencialidades na prática pedagógica dos professores de uma escola pública de São Luís (MA)

Nesta seção, será apresentada a análise das entrevistas realizadas com dois professores de uma escola pública estadual localizada em São Luís (MA). A análise das entrevistas com dois professores de uma escola pública estadual em São Luís (MA) revela aspectos significativos sobre a implementação da interdisciplinaridade e interculturalidade em suas práticas pedagógicas, especialmente à luz das recentes mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. O primeiro professor, formado em História e atualmente responsável pelas aulas de Artes, e a segunda, formada em Letras e que leciona Língua Inglesa, Cultura Espanhola e Projeto de Vida, exemplificam a fragmentação da docência nesse novo cenário educacional. Essa distribuição de disciplinas, que não está diretamente alinhada às suas áreas de formação inicial, destaca um dos desafios centrais trazidos pela reforma: a flexibilidade curricular, que, ao mesmo tempo que visa uma formação mais ampla, impõe aos docentes a necessidade de adaptação a novas áreas de ensino.

Essa conjuntura contextualiza a prática pedagógica dos professores entrevistados, sugerindo que o lugar onde o saber docente é construído, bem como as circunstâncias institucionais que o cercam, afetam diretamente a maneira como o ensino é implementado. A análise busca discutir as percepções e experiências desses educadores, investigando como eles incorporam os princípios de interdisciplinaridade e interculturalidade em suas práticas e quais os desafios e potencialidades observadas no cotidiano escolar.

A interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976) e Fazenda (2011), é compreendida como um processo dinâmico, em que as fronteiras

entre as disciplinas são flexibilizadas, permitindo uma integração de conhecimentos mais coerente e reflexiva. A prática pedagógica interdisciplinar, nesse sentido, busca não apenas transmitir conteúdos isolados, mas construir uma visão de mundo ampla, que reflita a complexidade dos problemas contemporâneos. Os professores entrevistados enfrentam, porém, dificuldades em concretizar essa integração de maneira plena, tanto pela rigidez de algumas estruturas curriculares quanto pela falta de tempo para o planejamento conjunto entre diferentes áreas de conhecimento.

Já a interculturalidade crítica, conforme argumenta Candau (2016), deve ir além da mera valorização da diversidade cultural, buscando transformar relações de poder e combater hierarquias de saber. Em uma escola situada em um contexto sociocultural diverso como o de São Luís, essa abordagem se torna ainda mais essencial. No entanto, a implementação da interculturalidade esbarra em dificuldades como a escassez de recursos pedagógicos que reflitam a realidade local e a falta de formação específica para os docentes lidarem com a diversidade cultural de forma crítica e inclusiva.

Além disso, a utilização da Análise do Discurso (AD), conforme proposto por Orlandi (2009), torna-se relevante nesta pesquisa, pois permite investigar as inter-relações entre os sujeitos no ambiente pedagógico e as implicações de suas práticas. A AD viabiliza uma compreensão mais aprofundada das ações interpretativas que constituem os discursos educacionais, fornecendo ao professor-pesquisador ferramentas para interpretar os desafios e as potencialidades que emergem em seu contexto profissional. Esse método qualitativo, articulado com uma abordagem sócio-histórica, enriquece a análise ao fornecer uma perspectiva crítica sobre os desafios e as potencialidades da implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais.

As interpretações dos professores sobre a interdisciplinaridade e interculturalidade refletem essas definições teóricas. Os professores expressam a importância da interdisciplinaridade ao afirmar que:

São conceitos que devem ser colocados em exercício na prática docente para não só descolonizar o currículo tradicional como também promover uma educação de qualidade, preocupada com a promoção da diversidade e da emancipação. (Professor de história)

A professora de espanhol, por sua vez, aponta que:

A interdisciplinaridade busca conexões e interações entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno construir uma visão mais ampla dos campos do saber. A interculturalidade estimula práticas de interação entre culturas diferentes para que se desenvolvam não só o conhecimento de novas culturas, mas também o respeito a elas. (Professor de Espanhol)

O professor de História enfatiza que a interdisciplinaridade deve ser aplicada na prática docente: “São conceitos que devem ser colocados em exercício na prática docente para não só descolonizar o currículo tradicional como também promover uma educação de qualidade, preocupada com a promoção da diversidade e da emancipação.” Essa afirmação indica que sua prática pedagógica é influenciada pelo contexto social e pelas necessidades dos alunos, reforçando a noção de que o discurso educacional é permeável e se adapta às realidades enfrentadas.

Por outro lado, a professora de Espanhol, tem uma percepção que corrobora com as de Japiassu (1976) e Fazenda (2011), ao afirmar que “a interdisciplinaridade busca conexões e interações entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno construir uma visão mais ampla dos campos do saber”. Este reconhecimento da importância das interações entre diferentes saberes e culturas é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e contextualizada no qual a professora aponta.

Quanto aos desafios enfrentados na implementação de práticas interdisciplinares e interculturais, como a falta de formação específica e a

pressão institucional, também são evidenciados. O professor de História menciona: “*Não temos tempo de preparação de aulas em conjunto, e estamos todos esgotados e adoecidos devido ao Novo Ensino Médio.*” Essa pressão não apenas limita as possibilidades de inovação, mas também reflete as condições de produção do discurso educacional, conforme discutido por Fernandes (2007), que aponta a necessidade de compreender as práticas sociais dos educadores. O professor de história aprofunda ainda mais sobre os desafios:

Um professor de 40h semanais deve lecionar 27 aulas por semana; não consegue completar a carga horária só com sua disciplina tendo que se sujeitar às disciplinas “deseducativas” como “corresponsabilidade social e empreendedorismo”; precisa construir disciplinas para eletivas e ainda se vê afogado para entrega quase sem fim de instrumentais burocráticos a ser entregues para as secretarias. Muitas vezes, os professores não estão lecionando na sua área de formação, às vezes há professores que não possuem formação para o componente em que está lotado e outros ainda não possuem interesse em formação continuada ou mesmo estudar seus conteúdos de formas interdisciplinares.

A professora de espanhol também apontou outro desafio: “o mais complicado é conseguir reunir os professores de áreas diferentes, muito por causa dos horários que não coincidem”.

As potencialidades emergem nas experiências relatadas pelos professores, que buscam incorporar práticas interdisciplinares em seus currículos. O professor de História afirma: “Já trabalhei de forma interdisciplinar quando lecionei meu componente curricular de formação (história), tentando inserir essa perspectiva dentro dos conteúdos.” Essas experiências demonstram um comprometimento com a construção de saberes mais integrados, refletindo a heterogeneidade e as contradições presentes nas práticas educativas, conforme destacado por Brandão (2004).

Diante dos desafios, as respostas dos professores também revelam potencialidades significativas, mediante seus esforços, e destacam suas experiências bem-sucedidas com a interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas:

Por exemplo, quando trabalho história pré-literária também trato de genética e seleção natural, quando tenho de lecionar sobre Revolução Industrial trago também questões sobre geografia, química/física e ecologia. Assim, tento construir um conhecimento que busca uma totalidade, pensando o conhecimento de forma não compartimentada e rígida, mas como campos que se inter cruzam e se mesclam na nossa compreensão do real. (Professor de história)

A professora de espanhol relata: “O mais próximo da interculturalidade, durante a minha graduação, foram palestras com uma professora de espanhol que havia morado na Espanha. Essas experiências têm sido enriquecedoras.” Essas práticas inovadoras podem enriquecer o ambiente escolar e proporcionar um aprendizado mais significativo. A promoção do diálogo entre diferentes culturas também se destaca como uma potencialidade que pode fortalecer a inclusão e a justiça social, aspectos fundamentais na educação contemporânea.

A integração da interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas se evidencia nas experiências relatadas pelos professores. Muitos deles compartilham projetos que envolvem a intersecção de diferentes disciplinas, refletindo a necessidade de um diálogo entre conhecimentos, como proposto por Fazenda (2011)

O professor de história apontou, que: Ao integrar História com Arte, conseguimos fazer com que os alunos entendam melhor o contexto cultural da época. A professora de espanhol também observa que “a parte diversificada, às vezes, requer a experiência de professores de outras áreas para complementar o planejamento das aulas, o que enriquece bastante as aulas.” Essas experiências mostram um comprometimento que promovam

uma educação mais inclusiva e contextualizada, entretanto, requer muito tempo e esforço dos professores para executá-las, tendo em vista o pouco tempo que tem para o planejamento pedagógico, pois passam mais tempo imersos em trabalhos burocráticos.

As diferentes áreas de conhecimento só terão sentido se entendidas como parte do mesmo processo humano de compreender o mundo e a nós mesmos. Sou professor de história, e tudo tem história, só entendemos o processo de construção do conhecimento em sua totalidade compreendendo sua historicidade. Da mesma forma a filosofia, tão importante quanto conhecer os resultados em que as ciências da natureza chegaram é entender os problemas que fizeram possível a busca por essas respostas e as implicações éticas e sociais do processo científico. Sem domínio das linguagens, não há código legível para interpretação de nada disso. (Professor de história)

O professor destaca que "as diferentes áreas de conhecimento só terão sentido se entendidas como parte do mesmo processo humano de compreender o mundo e a nós mesmos". Essa afirmação reflete uma visão holística do conhecimento, que é fundamental para a construção do pensamento complexo. A ideia de que o conhecimento deve ser integrado e contextualizado contrasta com abordagens fragmentadas e disciplinares, favorecendo um entendimento mais profundo e abrangente da realidade.

A menção à historicidade enfatiza que o conhecimento não é um conjunto de fatos isolados, mas sim um processo em constante evolução. Ao afirmar que "tudo tem história", o professor sugere que a compreensão das origens e das transformações dos saberes é essencial para a formação de um pensamento crítico e reflexivo. Essa abordagem está em consonância com as ideias de Edgar Morin (2010) sobre a necessidade de um pensamento complexo que reconheça as interações entre os elementos e suas respectivas histórias. O professor também ressalta a importância de entender as "implicações éticas e sociais do processo científico". Isso revela uma preocupação com a responsabilidade social da ciência e a necessidade de formar cidadãos críticos que questionem não apenas os

resultados científicos, mas também os processos que levam a esses resultados. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo reflexões éticas e sociais que preparem os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

A afirmação "sem domínio das linguagens, não há código legível para interpretação de nada disso" indica a centralidade da linguagem na construção do conhecimento. O professor sugere que a habilidade de interpretar e comunicar ideias é fundamental para a compreensão dos conteúdos e das relações entre eles. Essa ênfase na linguagem ressoa com a ideia de que a educação deve desenvolver não apenas o conhecimento factual, mas também as competências comunicativas que possibilitam a troca e a reflexão crítica.

Conforme proposto por Orlandi (2009), o discurso dos professores, portanto, não é apenas uma representação de suas experiências, mas também um reflexo das tensões e dinâmicas presentes no ambiente escolar, onde as pressões institucionais podem limitar ou potencializar suas práticas. A interação entre as visões dos educadores e os desafios enfrentados na implementação de práticas interdisciplinares e interculturais destaca a necessidade de um diálogo contínuo e uma reflexão crítica sobre os caminhos que a educação deve seguir para se tornar mais inclusiva e significativa.

Considerações Finais

Este artigo explorou a temática da interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas de professores de uma escola pública em São Luís (MA), inserindo-se no contexto das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. Essa reflexão foi crucial para

entender como as transformações curriculares impactam a formação docente e a prática educativa, especialmente diante da urgência de uma educação que considere a diversidade cultural e as múltiplas realidades educacionais.

Os principais objetivos da pesquisa foram atingidos ao analisar as entrevistas com dois professores, o que proporcionou um entendimento aprofundado de suas percepções e experiências. Através da Análise do Discurso, foi possível mapear as inter-relações entre os sujeitos no ambiente pedagógico, além de elucidar as implicações de suas práticas, revelando tanto os desafios enfrentados quanto as iniciativas bem-sucedidas.

A análise metodológica indicou que, embora a interdisciplinaridade e a interculturalidade sejam amplamente reconhecidas como fundamentais, a implementação plena dessas abordagens enfrenta barreiras significativas. Entre os obstáculos, destacam-se a rigidez das estruturas curriculares e a falta de tempo disponível para o planejamento colaborativo. No entanto, as experiências relatadas pelos professores evidenciam um compromisso com a integração de saberes, refletindo uma busca por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e a complexidade do conhecimento.

Os resultados também corroboram a hipótese inicial de que, apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e interculturalidade, as práticas educacionais frequentemente encontram dificuldades que comprometem sua efetividade. As declarações dos docentes revelaram uma consciência crítica em relação às relações de poder e à necessidade de formação contínua para lidar com a diversidade cultural. Exemplos de experiências que promovem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento foram destacados, apontando para a busca por uma educação mais integrada e contextualizada.

Os achados mais relevantes sugerem que a interdisciplinaridade é percebida como uma estratégia essencial para descolonizar o currículo e promover uma educação de qualidade. Entretanto, os professores também relataram a pressão institucional e a falta de formação específica como barreiras para a implementação efetiva dessas abordagens. Essas reflexões confirmam que a prática pedagógica é influenciada por múltiplos fatores, incluindo a estrutura curricular e as condições de trabalho dos docentes.

Diante dos resultados obtidos, torna-se evidente a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre a relação entre diretrizes curriculares e práticas pedagógicas efetivas. É recomendável a realização de estudos que explorem novas abordagens metodológicas e a formação continuada dos professores, visando criar um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e promova uma educação inclusiva. A continuidade dessa investigação é vital para garantir que as transformações educacionais não apenas reconheçam, mas efetivamente integrem as múltiplas realidades dos alunos, criando uma educação que seja verdadeiramente transformadora e equitativa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 120-139, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: **Editora PUC-Rio**, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. **Descolonização e Justiça: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** (6a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola. 2011.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade.** 2011.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 35, p. 211-232, 2012.

GONÇALVESX, José Alberto et al. Interculturalidade e formação de professores. XXI: **revista de educación**, 1999.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Seminário internacional sobre reestruturação curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre**, 1994.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016.

MARTINS, A.; LOBO, L.; SOUZA, J.; OLIVEIRA, R.; NETO, J.; VITAL, C.; SANTOS, T.; GOMES, A. **Educação e Interculturalidade: O Reconhecimento das Diferenças no Ambiente Escolar a partir de um Projeto de Pesquisa e Extensão.** Seminário de Projetos de Ensino (ISSN: 2674-8134), v. 3, n. 1, 2 jul. 2019

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo:

Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. In: Revista Delta, Vol. 2, no 1, p. 105-126, 1986.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **O labirinto da América Latina**: haverá outras saídas. Revista Novos Rumos, n. 43, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS. **Educação em Foco**, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

Mediação do Patrimônio Afrocentrado em Bibliotecas Públicas: as estratégias de educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney, São Luís, MA

AFROCENTRIC HERITAGE MEDIATION IN PUBLIC LIBRARIES: AFROCENTRIC HERITAGE EDUCATION STRATEGIES AT THE JOSÉ SARNEY MUNICIPAL PUBLIC LIBRARY, SÃO LUÍS, MA

*Anna Caroline Corrêa Mendes **

*Maurício José Morais Costa ***

*Kláutenys Dellenes Guedes Cutrim ****

RESUMO

O estudo analisa as ações e estratégias de educação patrimonial afrocentrada realizadas pela Biblioteca Pública Municipal José Sarney (BMJS) e suas implicações na mediação, sensibilização, disseminação e valorização da cultura negra em São Luís, MA. Utilizando metodologia descritiva e exploratória, com abordagens quantitativa e qualitativa, o estudo mapeia as iniciativas promovidas pela BMJS em novembro de 2023, mês dedicado à valorização da cultura negra. Foram analisadas cinco ações específicas: Mediação de Leitura com Estudantes da UEB Rosário Nina, Roda de Conversa "Maria Firmina e a Consciência Negra", Sarau na BMJS, Roda de Conversa "Zumbi está vivo!", e a 1ª Expo BF Preta. Os resultados destacam a BMJS como um dispositivo de mediação do patrimônio afrocentrado, que, ao valorizar a cultura negra e envolver a comunidade, contribui para a construção de uma memória coletiva e o fortalecimento do protagonismo e pertencimento afrodescendente, promovendo a diversidade e a justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Afrocentrado; Bibliotecas públicas; Educação patrimonial afrocentrada; Biblioteca Pública Municipal José Sarney (BMJS).

* Bibliotecária do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFMA e Mestranda em Cultura e Sociedade (PGCULT) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil; anna.mendes@ufma.br; <http://lattes.cnpq.br/6337040360157269>; <https://orcid.org/0000-0002-2365-4168>.

** Docente do Centro Universitário UNDB e Doutorando em Ciência da Informação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil; mauriciojosemorais@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/4462974820369545>; <https://orcid.org/0000-0002-0759-9285>.

*** Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) e do Departamento de Turismo e Hotelaria (DETUH) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil; kdguedes@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/4310600393313804>; <https://orcid.org/0000-0002-8668-4188>.

ABSTRACT

This study analyzes the actions and strategies of Afrocentric heritage education carried out by the Biblioteca Pública Municipal José Sarney (BMJS) and their implications for the mediation, awareness, dissemination, and appreciation of Black culture in São Luís, MA. Using a descriptive and exploratory methodology with both quantitative and qualitative approaches, the study maps the initiatives promoted by BMJS in November 2023, a month dedicated to the appreciation of Black culture. Five specific actions were analyzed: Reading Mediation with Students from UEB Rosário Nina, Discussion Circle "Maria Firmina and Black Consciousness," Sarau at BMJS, Discussion Circle "Zumbi is Alive!", and the 1st Expo BF Preta. The results highlight BMJS as a mediator of Afrocentric heritage, which, by valuing Black culture and involving the community, contributes to the construction of collective memory and the strengthening of Afro-descendant protagonism and belonging, thereby promoting diversity and social justice.

KEYWORDS: Afrocentric Heritage; Public Libraries; Afrocentric Heritage Education; José Sarney Municipal Public Library (BMJS).

Introdução

No final do século XX, o conceito de patrimônio expandiu-se além dos monumentos e bens materiais, incorporando também objetos, costumes, crenças e a vida cotidiana de diferentes grupos sociais. Essa ampliação dos conceitos de "histórico", "artístico" e "belo" marcou a transição de uma visão reducionista para uma abordagem que valoriza a imaterialidade do patrimônio cultural. Nas palavras de Canclini (2003, p. 160), o patrimônio pode ser entendido como o “conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo”.

Essa mudança trouxe novos desafios para a definição e apropriação do patrimônio, questões que serão exploradas em futuras ações de educação patrimonial (DANTAS, 2015). O patrimônio pode ser

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

entendido como um conjunto de bens históricos e culturais de caráter coletivo, pertencente a um grupo social específico, com o propósito de expressar uma memória coletiva. Essas dimensões expressam, assim, a imaterialidade do patrimônio, que para além dos bens, expressa a solidariedade em relação ao conjunto de práticas que identificam as comunidades (CANCLINI, 1997).

Esse entendimento se aplica às bibliotecas públicas, que buscam difundir informação em diversas formas e manifestações. Assim, o acervo dessas bibliotecas deve ser visto como um organismo vivo, tanto material quanto imaterial, reunindo registros do conhecimento e evidências de saberes, essenciais para a construção e reconstrução da memória. As bibliotecas públicas devem ser consideradas espaços onde o patrimônio cultural encontra abrigo e ressonância social. As particularidades desse patrimônio devem ser refletidas nas estratégias de catalogação e disseminação, destacando a importância da educação patrimonial nesses ambientes.

Diante disso, destaca-se a Biblioteca Pública Municipal José Sarney (BMJS), cujas ações têm promovido o acesso à informação para diferentes grupos sociais em São Luís, especialmente na comunidade do Bairro de Fátima e adjacências, uma localidade periférica da capital marcada por inúmeros desafios. Além de promover o acesso à informação e ao conhecimento, a BMJS desenvolve diversas atividades de mediação, incluindo ações voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e negra, utilizando a ação cultural como meio para sensibilizar, disseminar, reconhecer e preservar essas culturas.

Nesse sentido, busca-se com este estudo responder à seguinte problemática: Por meio de quais ações e estratégias a Biblioteca Pública Municipal José Sarney articula as práticas de educação patrimonial afrocentrada na mediação e disseminação da cultura negra em São Luís, MA? Para tanto, tem-se por objetivo geral analisar as ações e estratégias

de educação patrimonial afrocentrada empreendidas pela Biblioteca Pública Municipal José Sarney e suas implicações para a mediação, sensibilização, disseminação e valorização da cultura negra em São Luís, MA. Adicionalmente, busca-se de forma específica discutir a atuação das bibliotecas públicas na sociedade e como esta instituição medeia e age em prol da disseminação da cultura negra; caracterizar a mediação do patrimônio e a educação patrimonial enfatizando as estratégias de sensibilização e disseminação da cultura negra e afrocentrada; evidenciar as ações e estratégias da Biblioteca Pública Municipal José Sarney e sua articulação como prática de educação patrimonial afrocentrada na mediação e disseminação da cultura negra em São Luís, MA.

1. Bibliotecas públicas e a disseminação da cultura negra

O surgimento das bibliotecas públicas gera controvérsias entre estudiosos. Almeida Júnior (2013) aponta que alguns acreditam que elas surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra, durante a Revolução Industrial, para qualificar mão-de-obra. Outros defendem que essas instituições foram criadas como uma oferta de educação gratuita pelo Estado. Atualmente, as bibliotecas públicas são essenciais nas sociedades do conhecimento, disponibilizando informações e promovendo o acesso universal à cultura e ao aprendizado. Além disso, atuam na produção e compartilhamento de conhecimento, fortalecendo a cidadania (IFLA, 2022).

A igualdade é característica fundamental dos serviços da biblioteca pública. Segundo Ferreira (2021) os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos sem distinção de raça, idade, sexo, gênero etc., os serviços e materiais assumem a responsabilidade de atender todos

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

os segmentos e camadas sociais com base na igualdade de acesso para todos.

Ainda de acordo com Almeida Júnior (2013, p. 75) durante muito tempo de sua história, a biblioteca pública tinha como essência a preservação, deixando em segundo plano a disseminação da informação. “Durante essa sua trajetória, o mais importante era o guardar, o manter, o armazenar, enfim, o preservar.” Por medo de perder o tradicionalismo, infelizmente muitas bibliotecas ainda mantêm essa concepção.

No intuito de desvincular a imagem das bibliotecas públicas deste engessamento funcional, a IFLA (2022) propõe, dentre suas missões-chave, o fomento ao diálogo intercultural, a fim de favorecer a diversidade cultural e promover a preservação e o acesso a expressões culturais e tradições. Apesar de todos os esforços direcionados para tal mudança, as bibliotecas públicas continuam excluindo segmentos esquecidos e marginalizados historicamente, como: os negros, as mulheres, os indígenas, os pobres (FERREIRA, 2021).

Como enfatizado por Cardoso (2015) a biblioteca pública é um dos lugares para a difusão e formação da hegemonia, já que nela estão inseridos os conflitos sociais, culturais e ideológicos de uma sociedade. A cultura negra, por exemplo, tem sido excluída dos registros informacionais e da história e da memória de uma população; ou quando aparecem, é de forma estereotipada, a partir de um reconhecimento negativo da diferença identitária do outro.

Há uma desqualificação epistêmica e cultural das comunidades afro-brasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes a projetar, inclusive em espaços sociais e educativos. Ao colocar a lente de Bourdieu (1997) para analisar essa conjuntura, depreende-se que o capital cultural alijado dessas comunidades contribui para a manutenção do poder de grupos que sempre possuíram os bens culturais, tais como obras de arte,

livros, acesso à instituições de cultura como os museus, teatros e peças teatrais, cinema, dentre outros.

É necessária uma luta por uma construção, principalmente nas universidades, de um “Estado brasileiro descolonizado e que seja de fato democrático e igualitário na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriépistêmico” (CARVALHO, 2023, p. 80). Tal ação incidirá diretamente na desconstrução do habitus que conforma as relações desiguais e o silenciamento das comunidades pretas e afro-brasileiras, e poderá oportunizar a aquisição de capital cultural, garantindo o protagonismo desses indivíduos em um jogo de poder simbólico, constantemente legitimado pelos ideais meritocráticos e ideológicos em um determinado campo social (BOURDIEU, 1989).

Segundo Silva (2020) a biblioteca pública ao assumir a responsabilidade social e cultural e retirar a ideia de neutralidade, os seus serviços, produtos e profissionais bibliotecários encaram o comprometimento frente às críticas sociais e ao ordenamento social vigente, combatendo o privilégio de certos grupos étnico-raciais e sociais em detrimento de outros. Dentro deste contexto, Silva (2020, p. 103) ainda reforça que:

Sermos capazes de avaliar as contribuições bibliotecárias para atendimento das necessidades de informação dos diversos públicos é o que definirá como serão superadas as desigualdades socioeconômicas, informacionais, educacionais e de acesso, e como serão expandidos valores como justiça social, democracia e equidade étnico-racial, nas sociedades contemporâneas.

Enquanto instituição social, é impossível pensar a biblioteca pública separadamente da sociedade. Ela é marcada por interações e relações sociais que permeiam a construção identitária, social, cultural etc. de uma sociedade. No Brasil, notoriamente, a construção social e cultural perpassa pelo reconhecimento da dominação colonial, causadora de

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

violências significativas à outras culturas, mas que, no entanto, não conseguiu silenciar completamente a participação na construção identitária de um povo.

A cultura negra diante do longo processo de colonização foi obrigada a desenvolver processos de criação, para se reinventar e recriar uma memória cultural, preservando laços mínimos de identidade social, memória coletiva e resistência. Como afirma Oliveira (2019, p. 2) “[...] estamos falando de patrimônio de uma cultura dinâmica, de resistência, cuja trajetória é de luta desde a diáspora e a escravidão, incluindo perdas e prejuízos históricos, que se renova, preserva, inventa e reinventa a tradição como fonte de saber e identidade.”

As relações assimétricas de poder, o apagamento da memória coletiva de povos afrodiaspóricos, os preconceitos cotidianos e estruturais, afetam diretamente o não reconhecimento da cultura afro-brasileira de matriz africana como patrimônio nacional (OLIVEIRA, 2019). O que incide na abordagem insignificante desta cultura dentro de espaços sociais como as bibliotecas.

A inclusão e a disseminação da cultura negra nas bibliotecas públicas é uma forma de lutar contra um sistema ainda colonial, capaz de apagar e violentar ainda hoje esse grupo de pessoas que permaneceu durante tantos séculos silenciado. Abordar a cultura negra nos serviços e ações da biblioteca, remete à uma valorização da herança constitutiva do país, representando e desmistificando milhões de indivíduos dotados de conhecimentos equivalentes a quaisquer outros.

2. Mediação do patrimônio e educação patrimonial

A educação patrimonial tem origem no modelo de *Heritage Education*, que, conforme Durbin, Morris e Wilkson (1990), surgiu na década de 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos. Martins (2011) aponta que essa metodologia, resultado das "Pedagogias Renovadas" da transição entre os séculos XIX e XX, enfatizava o uso de objetos no ensino. Wichers (2011) destaca que o objetivo era formar professores para utilizar objetos patrimoniais em sala de aula. No entanto, Cardoso (2013) observa que, já na década de 1920, pedagogos ingleses discutiam princípios da *Heritage Education*. Florêncio (2015) ressalta que, na década de 1930, o anteprojeto de criação do SPHAN indicava a importância de ações pedagógicas em museus. Ramos e Santos (2017) lembram que a Carta de Atenas (1931) já sublinhava a educação como fundamental para a preservação do patrimônio cultural, promovendo o respeito e a proteção aos monumentos.

Os debates focavam na ampliação da concepção de patrimônio e na valorização da diversidade regional, preocupados com a perda de identidade pela homogeneização cultural (Florêncio *et al.*, 2014). Embora o CNRC não tenha criado projetos educacionais específicos, suas atividades promoveram o diálogo entre educação e preservação do patrimônio. Fonseca (2012) e Florêncio *et al.* (2014) destacam iniciativas interdisciplinares, como levantamento de artesanato e documentação sociocultural, usando a noção de "referência cultural", que inclui elementos significativos para grupos sociais além do valor histórico e artístico.

A década de 1980, especialmente o ano de 1983, é crucial para a Educação Patrimonial (EP) no Brasil, considerado o "marco zero" da metodologia no país. Nesse ano, durante o I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

Petrópolis, Maria de Lourdes Parreiras Horta destacou a importância de ações educativas para a apropriação dos bens culturais (DEMARCHI, 2016; WICHERS, 2011). Inspirada no modelo da "*Heritage Education*", Horta propôs a Educação Patrimonial como uma forma de ressignificar a relação com os bens culturais, tornando suas narrativas acessíveis ao público leigo (Florêncio *et al.*, 2014). A partir das ideias discutidas no seminário, foram publicados dois textos que exploram a EP, sendo o primeiro deles focado nas evidências materiais e culturais. Horta argumenta que esses bens podem aproximar os indivíduos das histórias que eles representam, facilitando uma conexão mais profunda com a narrativa dos objetos (CEZARINHO, 2023; WICHERS, 2011; MATOS, 2017).

A Educação Patrimonial (EP) surge como uma estratégia para envolver as comunidades locais, tornando-as protagonistas e guardiãs de seus patrimônios. Dado o desconhecimento da população sobre muitos de seus bens culturais, ações educativas tornam-se essenciais (CEZARINHO, 2023; CHAVES, 2012). Em 1999, sob o apoio do IPHAN e do Ministério da Cultura, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro publicaram o "Guia Básico de Educação Patrimonial" (CHAVES, 2012). O guia oferece uma base teórica e metodológica para a EP, aplicável em arquivos, museus e bibliotecas.

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) definem a Educação Patrimonial como um processo educacional contínuo que utiliza o patrimônio cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento. A metodologia busca, por meio do contato direto com manifestações culturais, incentivar crianças e adultos a valorizarem sua herança, capacitando-os a usufruir desses bens e gerar novos conhecimentos.

A Educação Patrimonial (EP) envolve sensibilizar os indivíduos para o patrimônio cultural, incentivando o engajamento e a construção de identidades com base em uma visão sociocultural dos bens patrimoniais.

Esse processo vai além da simples alfabetização cultural, como sugerido por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), pois a EP não se limita à identificação de objetos ou fenômenos, mas foca na relação desses elementos com a sociedade e seus contextos simbólicos. Qualquer atividade baseada na metodologia da EP deve incluir uma investigação para definir os conhecimentos e habilidades necessários à mediação. Destaca-se, dessa forma, que a EP deve conscientizar sobre a importância de proteger e preservar o patrimônio cultural.

Partindo desses pressupostos, propõe-se com base em Cunha (2020), Cruz (2020) e Moraes, Brito e Costa (2020), que a Educação Patrimonial Afrocentrada é uma abordagem educacional que busca valorizar e ressaltar as histórias, memórias e patrimônios das comunidades negras a partir de suas próprias referências culturais e epistemológicas. Baseada na afrocentricidade, ela propõe uma reorientação do currículo escolar e do Ensino de História, promovendo a pluriversalidade e o reconhecimento das epistemologias africanas e afro-brasileiras. Tal perspectiva visa descolonizar a educação patrimonial, rompendo com a visão tradicional que privilegia narrativas eurocêntricas, e, em vez disso, coloca em foco as experiências e os legados imateriais das comunidades negras. Nesses termos, a Educação Patrimonial Afrocentrada enfatiza a importância da memória como espaço de luta e resistência, além de reconhecer a ancestralidade como um eixo central na construção e transmissão de valores civilizatórios afro-brasileiros.

Flores e Perez (2013) destacam que a educação patrimonial visa aumentar a consciência sobre a preservação do patrimônio cultural por meio de um processo educativo que promove seu uso mais adequado. A Educação Integral, conforme Florêncio (2015), considera como "territórios educadores" diversos espaços comunitários, e a metodologia da EP se aplica às múltiplas manifestações culturais nesses contextos (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Portanto, os acervos das

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

bibliotecas públicas incluem tanto patrimônios materiais (livros, manuscritos, peças arqueológicas) quanto imateriais (memórias e manifestações culturais). Bernardino e Suaiden (2011) avultam que esses acervos exigem ações de mediação e difusão. Assim, a Educação Patrimonial se integra às bibliotecas públicas, que funcionam como espaços de interação e intersubjetividade e assumem o papel de centros culturais, agregando funções de preservação da memória e disseminação da informação.

3. Percurso metodológico

Para alcançar os objetivos deste estudo, foi utilizada uma metodologia descritiva e exploratória, com abordagens quantitativa e qualitativa, com o objetivo de mapear as iniciativas de educação patrimonial afrocentradas promovidas pela Biblioteca Pública Municipal José Sarney no mês de novembro de 2023, além de analisar a atuação da instituição como um dispositivo de mediação e disseminação da cultura negra em São Luís, MA. Conforme o relatório de atividades do ano de 2023, a BMJS realizou 65 ações, das quais 9 foram realizadas no mês de novembro - o mês dedicado à valorização da cultura negra -, das quais 5 compõem o *corpus* de análise deste estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Como ponto de partida procedimental, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como instrumento de fundamentação teórica para contextualizar bibliotecas públicas, mediação do patrimônio e a educação patrimonial (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os procedimentos de coleta de dados adotados envolveram uma pesquisa de campo realizada entre os meses de junho e julho de 2024, adotando-se como procedimento de produção de dados a observação sistemática não participante. Também

procedeu-se a realização de pesquisa documental, buscando-se evidências das atividades realizadas em canais oficiais, bem como a análise dos relatórios institucionais cedidos pela BMJS.

Os dados coletados foram abordados a partir de uma perspectiva qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), e a análise foi conduzida seguindo as diretrizes metodológicas da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). O processo de análise foi estruturado em três etapas sequenciais: 1) Pré-análise: Coleta de Dados, onde foram coletados os projetos, ações e atividades de mediação disponíveis no portal institucional da BMJS, assim como nos relatórios de atividades do ano de 2023. 2) Exploração do Material, Extração de Informações: As informações foram extraídas das publicações do portal, identificando o ano, a natureza do projeto/ação/atividade, seus objetivos, o público-alvo e as áreas de São Luís alcançadas. 3) Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação: Os resultados foram tabulados e visualizados em uma planilha no *Google Sheets*, sendo apresentados e discutidos na seção a seguir.

4. A educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney

De acordo com o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Maranhão (SEBP) (2024) estima-se que há no estado 178 bibliotecas públicas atuantes. Na cidade de São Luís, a Biblioteca Municipal José Sarney (BMJS) é um equipamento cultural vinculado à Secretaria Municipal de Cultura (SECULT), localizada na comunidade do Bairro de Fátima. Assumindo a missão das bibliotecas públicas determinado pela IFLA (2022), a BMJS é um centro de informação, cuja missão está

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

direcionada em promover e divulgar a cultura, principalmente local, subsidiar a educação, estimular a prática da leitura em todas as idades, fornecendo condições básicas para uma aprendizagem contínua, promovendo igualdade de acesso a todos, independentemente de idade, raça, sexo, religião, posição social ou nacionalidade, contribuindo assim, para minimizar as diferenças existentes na sociedade (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023).

Criada pela Lei Municipal Nº 2.617, de 11 de maio de 1983, a BMJS completou 40 anos de existência, uma trajetória marcada pelo envolvimento e pressão da comunidade do bairro em que se localiza, bem como por interrupções administrativas e mudanças estruturais no prédio. Recentemente, em 2021, a biblioteca precisou passar por uma intervenção estrutural devido à falta de manutenção, que estava colocando em risco tanto os usuários quanto o acervo informacional da instituição. Assim, em setembro de 2021, o atendimento ao público foi interrompido para que a Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos (SEMOSP) pudesse iniciar a reforma, destinada a resolver problemas de infiltração, telhado, esquadrias (portas e janelas), reparos no piso, e instalações elétricas e hidráulicas, além de realizar o paisagismo e a implantação de um sistema completo de climatização (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023).

Localizada em um bairro periférico da cidade de São Luís, no Bairro de Fátima, a BMJS assume as características populares do contexto em que está inserido, fato que lhe ocasiona destaque, uma vez que as bibliotecas, enquanto equipamentos culturais, devem manter contato direto e atuante com os agentes culturais diversos, visto que esta interação colaborativa, é responsável pela formação do acervo, pelo desenvolvimento das atividades e ações culturais e sociais, ou seja, “[...] a comunidade participa ativamente no alcance das metas determinadas para e pela biblioteca” (MARTINS, 2009, p. 6).

O Bairro de Fátima é caracterizado por ser um bairro de muitas manifestações culturais maranhenses, com danças de quadrilha, tambor de crioula, bumba-meu-boi etc. Em termos quantitativos, é o segundo bairro que mais possui brincadeiras ou manifestações culturais na cidade de São Luís (ROCHA, 2024). Por sua formação histórica, em junho de 2023, aproximadamente 70 representantes de entidades culturais, esportivas e comunitárias do bairro, participaram de uma reunião com o objetivo de iniciar o processo de levantamento de dados para que a comunidade seja reconhecida oficialmente pela Fundação Palmares como segundo quilombo urbano de São Luís, assim como ocorreu com o Quilombo Urbano Liberdade (ROCHA, 2024).

Diante disso, pode-se afirmar que a instituição se configura como um dispositivo de mediação do patrimônio afrocentrado, ao promover um conjunto de atividades que valorizam essa temática e incentivam o diálogo em prol do protagonismo da memória, história e identidade negra. A educação patrimonial é adotada como um caminho fundamental, sendo compreendida como uma metodologia capaz de destacar narrativas históricas, assim como a cultura material e imaterial de sujeitos e grupos historicamente invisibilizados (CUNHA, 2020).

A BMJS assume a função de propagar a cultura, compartilhar e disseminar a informação, assim como subsidiar a educação através de suas atividades e ações culturais, na perspectiva de romper com a binariedade etnocêntrica e hierarquias de conhecimento, ao passo que a instituição medeia "[...] a diversidade epistemológica de saberes, reorientando as buscas e narrativas [...] pensados à luz da perspectiva decolonial [...] uma vez que operam com bens em comum: o patrimônio cultural, social e histórico brasileiro." (CUNHA, 2020, p. 5). Para tanto, esta biblioteca mostra-se um instrumento poderoso no processo de decolonização de saberes, ao passo que reconhece a diversidade cultural e científica dos indivíduos subalternizados e invisibilizados ao longo de tantos séculos.

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

Além do atendimento ao público, a BMJS promove ao longo do ano diversas ações culturais, com foco principal na comunidade em que está inserida, visando fomentar a diversidade cultural. Como apontado, a instituição:

[...] desenvolve rotinas de atividades através de programações diversificadas, com ênfase na leitura e na sua integridade com as demais linguagens artísticas e culturais, com projetos e ações socioculturais, realizadas no decorrer de todo ano, visando sempre a conquista contínua de novos públicos, com o objetivo torná-la um espaço de promoção da educação, cultura, informação e lazer em torno do livro e da leitura, de modo gratuito e universal (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023, p. 4).

No entanto, conforme detalhado na metodologia deste estudo, este recorte se concentra especificamente nas ações desenvolvidas em novembro de 2023, em referência ao Mês da Consciência Negra. Nesse contexto, ressalta-se que o Mês da Consciência Negra foi escolhido como foco de análise por sua importância em dar visibilidade às memórias, histórias e saberes de sujeitos historicamente marginalizados pela narrativa dominante da História oficial. Esse argumento se apoia na perspectiva de que é fundamental trazer "[...] a ancestralidade, aceitação e futuro-reenraizamento da cultura africana como primordiais para pensar-se negro e a contribuição das culturas africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais." (CUNHA, 2020, p. 6).

Conforme o relatório de atividades de 2023, a BMJS realizou 65 ações ao longo do ano, sendo que 9 delas ocorreram em novembro. Destas, 5 compõem o corpus de análise deste estudo, a saber: Mediação de Leitura com Estudantes da UEB Ensino Fundamental Rosário Nina; Roda de Conversa "Maria Firmina e a Consciência Negra: a trajetória inspiradora da primeira romancista do Brasil"; Sarau na BMJS; Roda de Conversa "Zumbi está vivo!"; e a 1ª Expo BF Preta.

a) Mediação de Leitura com Estudantes da UEB Ensino Fundamental Rosário Nina - Nesta ação promovida pela BMJS, 43 alunos do 5º ano da UEB Rosário Nina participaram de uma programação literária voltada ao incentivo à leitura e à conscientização sobre o combate ao racismo. A atividade, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), teve como objetivo valorizar a cultura afrodescendente, destacando seus valores, lutas e ensinamentos, conforme pode ser observado na Figura 1 (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023).

Figura 1 - Mediação de Leitura com alunos da UEB Ensino Fundamental Rosário Nina



Fonte: Biblioteca Municipal José Sarney (2023)

A UEB Rosário Nina, localizada no mesmo bairro da BMJS, participa ativamente das atividades da biblioteca, o que facilita o compartilhamento de vivências sociais e culturais entre as instituições. Essa proximidade fortalece a construção de uma identidade social e permite um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos em formação social e cultural. Envolver os estudantes de escolas próximas favorece tanto o cumprimento da missão

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

da instituição como um espaço educativo e de disseminação de saberes, registrados ou não, quanto valoriza a comunidade e sua produção cultural. Como bem destaca Novaes (2022, p. 135), a BMJS atua como mediadora “[...] com a presença das comunidades impactadas, levando em consideração seus conteúdos, formatos e perspectivas espaço-temporais e identidades étnico-raciais.”

b) Roda de Conversa Maria Firmina e a Consciência Negra: a trajetória inspiradora da primeira romancista do Brasil - O Centro de Ensino Arthur Carvalho, localizado no Bairro de Fátima, é uma das escolas que participam frequentemente das atividades de mediação e ações culturais da BMJS. No dia 14 de novembro de 2023, os servidores da biblioteca realizaram na escola a Roda de Conversa "Maria Firmina e a Consciência Negra", com a participação de Anita Machado, advogada e escritora, e Patrícia Lucília, assistente social e graduanda em Letras (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023). O evento contou com a presença de 66 estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. A Roda de Conversa integrou profissionais de diversas áreas, promovendo o diálogo sobre questões raciais e a valorização da cultura negra, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre o combate ao racismo.

Essa ação evidencia a responsabilidade que as bibliotecas têm com a diversidade cultural, oportunamente ela reconhece a literatura de uma mulher preta e propõe uma construção educativa e democrática junto aos estudantes da educação básica. Diante disso, avulta-se que por meio desta ação a BMJS assume uma “[...] uma postura política diante desse espaço cultural de formação de identidades, de desenvolvimento dos sujeitos e, por assim dizer, da cidadania, com vistas a um projeto de nação baseada na diversidade e na multiculturalidade.” (TANUS; SOUZA, 2022, p. 6).

Outrossim, a mediação do romance de Maria Firmina dos Reis, autora outrora silenciada, vai ao encontro da descolonização dos acervos das bibliotecas e permite que a comunidade leitora reconheça suas identidades e atuem como agente de desconstrução de estereótipos da população negra, como tensionam Cardoso e Nóbrega (2010). Diante disso, reforça-se o papel dessas ações em mitigar o cenário de "analfabetismo cultural", que evidencia uma notável violência simbólica contra o povo preto, historicamente apagado, silenciado e excluído do patrimônio, da cultura e da identidade coletiva (BOURDIEU, 2004).

c) Sarau na BMJS - No dia 19 de novembro é comemorado o Dia do cordelista, e para comemorar esta data, a Secretaria Municipal de Cultura (Secult) por meio da Biblioteca Municipal José Sarney (BMJS), realizou um lindo Sarau com a presença de nomes de destaque no cordel maranhense. Com a temática voltada para o Mês da Consciência Negra, o sarau contou com parceiros da Academia Maranhense de Literatura de Cordel (AMALC), Canto do Cordel e o Coletivo de Escritores Maranhenses. A biblioteca proporcionou durante todo um turno, um momento de “cordelizar” e poetizar em homenagem a Leandro Gomes de Barros, ilustre poeta cordelista (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023).

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

Figura 2 - Registro do Sarau na BMJS



Fonte: Biblioteca Municipal José Sarney, 2023

d) Roda de Conversa "Zumbi está vivo!" - Roda de conversa com o tema “Mês da consciência negra: Zumbi está vivo”, com participação de vários nomes ligados ao movimento negro no Maranhão: o Coordenador do grupo GDAM, Cláudio Adão, o cantor Tadeu de Obatalá e Luiz Carlos Guerreiro, cantor e administrador. Além das presenças do psicopedagogo clínico Wendel Leite representando o Insema, Luciana Lima, Coordenadora do CRAS bairro de Fátima, e Gini Omar, professor de história da escola convidada, UEB Hortência Pinho, localizada no Coqueiro, Zona Rural de São Luís (BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY, 2023).

Durante a Roda de conversa foi possível apresentar e discutir nomes de representantes importantes na luta pela resistência negra. Disseminar a importância do conhecimento de líderes de movimentos quilombolas, como Zumbi dos Palmares, por exemplo, enfatiza o papel das bibliotecas públicas em contribuir na superação das tentativas de silenciamento e apagamento impostos pelos que escrevem a história da humanidade. Há uma quebra de barreiras dessa invisibilização quando se incluem “[...] a memória/história dos diversos povos constitutivos do

Brasil (uma vez que não existem cultura e memória únicas) [...]” (CARDOSO, 2015, p. 19). Ainda como apoia Carvalho (2023) é necessária uma honestidade intelectual que deve romper com a desonestidade intelectual do racismo e do sexismo implantado pelas epistemologias das ciências sociais eurocentradas, ou seja, uma "violência simbólica", explicada por Bourdieu (2012) como a imposição de formas unânimes de conhecimento e cultura.

e) **1º Expo BF Preta** - Em parceria com o projeto BF Empreendedor, a BMJS promoveu a 1ª EXPO BF PRETA, Figura 3, com o objetivo de promover o afroempreendedorismo e fortalecer a comunidade do Bairro de Fátima, além de construir saberes sobre a Cultura Negra. A programação do evento incluiu uma palestra sobre "Saúde Mental da População Negra", ministrada pelo psicólogo e professor Rômulo Mafra, além da participação de expositores e convidados. O evento também contou com atividades como troca-troca literário, contação de histórias, oficinas, rodas de conversa, apresentação de cases de sucesso, bazar, e uma feira criativa com empreendedores do bairro.

Figura 3 - Registro da 1º Expo BF Preta



Fonte: Biblioteca Municipal José Sarney, 2023

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

Este evento marca a relevância da biblioteca enquanto aparelho cultural capaz de potencializar e integrar os sujeitos que constituem a comunidade a qual está inserida de forma socialmente eficaz. Diante do recorte de gênero e de raça, promover o mercado afro empreendedor de mulheres pretas dentro de uma comunidade, é uma possibilidade real e concreta de desafiar as barreiras das relações de dominação da modernidade, visto que o racismo é um princípio que organiza além das relações de trabalho, as hierarquias de gênero, identidade e subjetividade (CARVALHO, 2023).

É importante destacar que a BMJS além das ações culturais que abordam a cultura negra, possui um acervo voltado para a temática étnico-racial, com obras de todos os gêneros que evidenciam a cultura negra, assim como colocam em destaque os autores negros literários existentes na literatura brasileira e internacional. A biblioteca reconhece a importância em disseminar a cultura negra em todas as suas instâncias, por meio de suas atividades e ações acolhe a comunidade periférica a qual está inserida, fortalecendo a identidade social, a construção da memória coletiva e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, entende-se que "[...] a comunidade é co-autora, a presença de corpos antigos, performances ancestrais e cotidianos atuais não é mera especulação teórica, mas fruto de um levantamento sensível sobre as noções compartilhadas de patrimônio e propriedade." (NOVAES, 2022, p. 135).

Nesse sentido, avulta-se a necessidade de "[...] compreender o papel e a potência que uma biblioteca tem dentro da sociedade e dos efeitos que, por meio dos serviços disponibilizados e do acervo, essa instituição pode (re)produzir." (TANUS; TANUS, 2020, p. 260). Diante disso, reforça-se que a participação ativa da comunidade demonstra o quanto a equipe da BMJS está atenta às demandas do público a qual atende. Reconhecer a cultura a qual deve ser evidenciada para sensibilizar e representar a comunidade, assim como reconhecer os diferentes saberes

existentes na sociedade, é uma estratégia decolonial da educação patrimonial potente e humanizada.

Considerações Finais

A biblioteca pública tem a função de registrar e preservar o conhecimento a partir do reconhecimento positivo da diversidade. No entanto, muitas vezes, ela se revela insuficiente nesse papel, resultado das relações de dominação da modernidade que mantêm uma hierarquia sobre o que tem valor ou não. A cultura negra, subalternizada há séculos, luta por sua presença nesses espaços, buscando o resgate da memória e o reconhecimento de seus saberes, que constituem a sua identidade.

A BMJS assume uma posição significativa dentro de uma sociedade que, advinda do colonialismo, desumaniza até o homem mais civilizado. Nesse contexto, as ações desenvolvidas pela BMJS ilustram o papel da Educação Patrimonial Afrocentrada em bibliotecas públicas, especialmente em comunidades periféricas. Ao promover eventos como rodas de conversa, saraus e exposições focadas na valorização da cultura negra, a biblioteca não apenas cumpre sua função educativa, mas também fortalece as identidades culturais e sociais dos participantes. Essas iniciativas atuam como catalisadoras na desconstrução de estereótipos e na descolonização do conhecimento, oferecendo um espaço onde as histórias, memórias e saberes da comunidade negra são reconhecidos e celebrados.

A Educação Patrimonial desenvolvida pela BMJS se realiza como um processo educacional para seus usuários, na medida em que aborda o patrimônio cultural afro-brasileiro dentro de suas atividades de mediação, gerando conhecimento e enriquecimento individual e coletivo para grupos que agora são representados. O contato direto com as manifestações

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

culturais e com os saberes não valorizados pela academia de base eurocêntrica incentiva os sujeitos a se apropriarem e valorizarem sua memória e herança cultural.

Dessa forma, afirma-se que, ao incluir a comunidade no processo, a BMJS contribui para a construção de uma memória coletiva que resgata e valoriza as contribuições afrodescendentes, gerando um sentimento de pertencimento e protagonismo. Assim, a biblioteca não só dissemina conhecimento, mas também empodera a comunidade, tornando-se um agente ativo na promoção da diversidade e da justiça social.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. *Biblioteca pública: avaliação de serviços*. Londrina: Eduel, 2013. 207 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016. 288 p.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SUAIDEN, Emir José. O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 29-41, out./dez. 2011.

BIBLIOTECA MUNICIPAL JOSÉ SARNEY. *Relatório 2023*. Secretaria de Cultura de São Luís: São Luís, 2023.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 5-15, 1989.

Mediação do Patrimônio Afrocentrado em Bibliotecas Públicas: as estratégias de educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney, São Luís, MA

BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997. 205 p.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2021. 510 p.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 114 p.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003. 416 p.

CANCLINI, Nestor Garcia. El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional. In: FLORESCANO, Enrique (coord.). *El patrimonio nacional de México*. México: FCE, CONACULTA, 1997. p. 57-86.

CARDOSO, Francilene. *O negro na biblioteca: mediação da informação para construção da identidade negra*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

CARDOSO, Francilene do Carmo; NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. A biblioteca pública na (re) construção da identidade negra. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 3, n. 1, p. 1-23, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileira. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. Uma proposta de educação patrimonial decolonial. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, ano 6, v. 7, n. 21, p. 297-324, mai./ago. 2023.

CHAVES, César Roberto Castro. *Educação patrimonial no bairro do Desterro: estudos sobre os projetos de patrimonialização no Centro Histórico de São Luís – MA*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

CRUZ, Tatiane Santos da. *A educação patrimonial afro-brasileira: recurso pedagógico para o ensino de história em São Francisco do Conde*. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, 2020.

CUNHA, Caroline de Aguiar da. Educação patrimonial afrocentrada: possibilidade de reorientar o currículo escolar. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020. *Anais eletrônicos* [...] Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-10. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_MMIoxfZbMZbirc5eJao3tKZ1GqKBKz0/view?usp=sharing. Acesso em: 11 ago. 2024.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. *Revista CPC*, n. 22, p. 267-291, dez. 2016.

DIAS, Guilherme Soares. São Luís redescobre o turismo por meio da sua negritude. *Folha de São Paulo*, Guia Negro, São Paulo, p. 1-5, jun. 2022. Disponível em: <https://folha.com/p8z2lb05>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Mediação do Patrimônio Afrocentrado em Bibliotecas Públicas: as estratégias de educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney, São Luís, MA

DURBIN, G.; MORRIS, S.; WILKINSON, S. *A teacher's guide to learning from objects*. London: English Heritage, 1990.

FERREIRA, Maria Mary (org.). *Bibliotecas, livro e leitura no Maranhão: políticas públicas para pensar uma sociedade leitora e cidadã*. São Luís: EDUFMA, 2021. 600 p.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim *et al.* *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: IPHAN, 2014. 65 p.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: IPHAN, 2015. 210 p.

FLORES, Anna Claudia da Costa; PEREZ, Carlos Blaya. Conscientização dos usuários de bibliotecas por meio da educação patrimonial alicerçada em ferramentas visuais. *Revista Confluências Culturais*, v. 2, n. 2, p. 9-16, set. 2013.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *O Registro do Patrimônio Imaterial - Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial*. 5. ed. Brasília, DF: 2012. p. 35-44.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999. 69 p.

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

IFLA. *Manifesto da Biblioteca Pública IFLA-UNESCO 2022*. Tradução: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições – FEBAB. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6247>. Acesso em: 02 jun. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Carta de Atenas*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1931. 6 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARTINS, Carlos Wellington Soares. Ação cultural na prática bibliotecária para a formação e o desenvolvimento da cidadania: o caso da Biblioteca Pública Municipal José Sarney. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO, 23., 2009. *Anais eletrônicos [...]* São Paulo: FEBAB, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/handle/1/301>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus e artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. 2011. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAES, Viviane Mendes de; BRITO, Thiago Henrique Borges; COSTA, Walkiria Gabriele Elias da. Mulherismo Africano: proposta enquanto equilíbrio vital a comunidade preta. *Ítaca: Revista de Filosofia*, [S.l.], n. 36, p. 281-320, 2020.

Mediação do Patrimônio Afrocentrado em Bibliotecas Públicas: as estratégias de educação patrimonial afrocentrada na Biblioteca Pública Municipal José Sarney, São Luís, MA

NOVAES, Luciana de Castro Nunes. Por uma educação patrimonial das relações étnico-raciais. *Revista de Arqueologia*, [Teresina], v. 35, n. 1, p. 118-138, 2022.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. A cultura afro-brasileira como patrimônio cultural: reflexões preliminares. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2024, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RAMOS, Silvana Pirillo; SANTOS, Greciene Lopes dos. Políticas de Educação Patrimonial: considerações sobre as Casas do Patrimônio em Alagoas, Brasil. *Revista Iberoamericana de Turismo- RITUR*, Penedo, v. 7, n. 3, p. 167-186, dez. 2017.

ROCHA, Isaías. Do ‘cavaco’ à ‘Fátima’: conheça a história de um dos bairros mais antigos e populares de São Luís. *Blog do Isaías Rocha*, São Luís, p. 1-3, maio 2024. Disponível em: <https://isaiasrocha.com.br/destaque/do-cavaco-a-fatima-conheca-a-historia-de-um-dos-bairros-mais-antigos-e-populares-de-sao-luis/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso: 2013. 624 p.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da. Pensamento negro na Biblioteconomia negra brasileira. In: CARDONA, Natalia Duque; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês. *Epistemologias Latino-Americanas na Biblioteconomia e Ciência da Informação*:

Anna Caroline Corrêa Mendes
Maurício José Morais Costa
Kláutenys Dellenes Guedes Cutrim

contribuições da Colômbia e do Brasil. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. 206 p.

SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. *Sistema Estadual de Bibliotecas do Maranhão*. Brasília, DF: SNBP, 2024. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/maranhao-ma/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TANUS, Gabrielle Francinne de Souza Carvalho; TANUS, Gustavo. Onde estão os autores e autoras negras? A literatura afro-brasileira nos acervos das bibliotecas públicas brasileiras. *Diacrítica*, [Braga], v. 34, n. 2, p. 249-263, 2020.

WICHERS, Camila Azevedo de Moraes. *Patrimônio arqueológico paulista: proposições e provocações museológicas*. 2011. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

***“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”*: a escrita de si e a escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques**

“O AMORÓDIO QUE SERPENTEIA NA SOLA DE MEU SAPATO DE SALTO”: THE SELF-WRITING AND ESCRIVIVÊNCIA IN LOUÇAS DE FAMÍLIA BY ELIANE MARQUES

*Márcia Manir Miguel Feitosa**
*Thaísia Viegas de Pinho***
*Valéria Matos Cutrim****

RESUMO

Objetiva-se com este artigo a análise de Louças de família, da escritora, poetisa e tradutora brasileira Eliane Marques, levando-se em consideração o processo de composição da obra, dado o seu caráter descontínuo e fragmentado, a começar pela indefinição do gênero literário. A partir de uma narradora em primeira pessoa, testemunha dos fatos e acontecimentos rememorados que perpassam histórias familiares de mulheres pretas e subalternizadas, adentra-se no universo da interlocução com a figura do leitor, mais propriamente, da leitora por meio do recurso intertextual e paródico, numa clara relação com a escrita de si e com a escrevivência, na medida em que se torna uma vivência pessoal e coletiva de uma das descendentes da escravidão. De cunho qualitativo e bibliográfico, sob o viés interdisciplinar com o processo da linguagem, constituirão o aporte teórico as contribuições de Evaristo (2017; 2020), Faedrich (2016), Sarlo (2007), Kilomba (2019), Gonzales (1988), Souza (2020).

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de si; Escrevivência; Louças de família; Mulheres pretas

* Profa. da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; marcia.manir@ufma.br, <https://lattes.cnpq.br/0938601542329006>, <https://orcid.org/0000-0001-5750-8620>.

** Profa. da Universidade Estadual do Maranhão do Sul - UEMASUL, Açailândia, Maranhão, Brasil; thaísia.pinho@uemaul.edu.br, <https://lattes.cnpq.br/6448197390257508>, <https://orcid.org/0000-0002-2102-6782>.

*** Mestranda da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; valeria.cutrim@discente.ufma.br, <https://lattes.cnpq.br/5624871858455897>, <https://orcid.org/0009-0004-6072-3830>.

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

ABSTRACT

We aim to analyze *Louças de família* by Brazilian writer, poet, and translator Eliane Marques. We consider its compositional process, marked by its discontinuous and fragmented nature, starting with its indeterminate literary genre. Through a first-person narrator who witnesses the recalled events and facts that traverse the family histories of Black and marginalized women, our analysis delves into the interaction with the reader, particularly the female reader, using intertextual and parodic techniques. This establishes a clear relationship with self-writing and “*escrevivência*” as it becomes a personal and collective experience of a slavery descendant. The study is qualitative and bibliographic, employing an interdisciplinary approach with language process, drawing on theoretical contributions from Evaristo (2017; 2020), Faedrich (2016), Sarlo (2007), Kilomba (2019), Gonzales (1988, Souza (2020).

KEYWORDS: Self-writing; *Escrevivência*; *Louças de família*; Black women.

Introdução

Nascida em Sant’Ana do Livramento, na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, Eliane Marques tem angariado notoriedade por onde transita, seja em Feiras de Livros, seja em debates promovidos pela mídia televisiva ou eletrônica em que o foco seja a produção ficcional de mulheres pretas. Sua trajetória perpassa não só a escrita literária, mas a tradução, a poesia, e, em especial, a psicanálise, visto sua formação acadêmica. É autora dos livros de poesia *E se alguém o pano* (2015), vencedor do Prêmio Açorianos; de *O poço das marianas* (2021), em edição bilingue português-espanhol, laureado com o Prêmio Minuano 2022 e finalista, neste mesmo ano, do Prêmio da Associação Gaúcha de Escritores e, em 2023, da narrativa *Louças de família*, objeto de nossa reflexão nesse artigo.

Escrito em primeira pessoa por uma narradora preta de nome Cuandu, a narrativa *Louças de família* beira a descontinuidade, a

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em *Louças de família*, de Eliane Marques

justaposição de pensamentos e ideias enovelados por fragmentos intertextuais e pela recriação paródica em que reinam a ironia e a metaforização. A partir da morte da querida tia Eluma, são tecidos e visibilizados os dramas sofridos pelos ancestrais de Cuandu: a desigualdade racial e social, a desumanização, o preconceito, o estereótipo, a subalternização. Vivências expostas com a nudez necessária para atingir a leitora - eleita como sua interlocutora privilegiada - por meio de uma linguagem extremamente criativa, em que confluem, de modo quase simultâneo, o português, o espanhol, o iorubá, além de neologismos e trechos de canções populares.

Diante das riquezas temática e linguística da obra, optamos por trazer à luz o modo como a narradora desenvolve suas reflexões acerca de si e do seu entorno familiar, valendo-se da autoficção e da expressão da escrevivência, em que pese o discurso memorialístico embebido de denúncia, revolta e inconformismo. Em entrevista concedida à *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Eliane assim justifica o porquê se dedica à escrita: “Eu escrevo porque não sei fazer tranças e, por isso, quase por mágoa, quero trabalhar com as palavras como se tranças fossem” (Marques, 2017, p. 271). Tranças tecidas de literatura.

No tocante à abordagem da autoficção e da escrevivência, serão de grande monta os estudos de Evaristo (2017; 2020), Kilomba (2019), Gonzales (1988), Souza (2020), Faedrich (2016) e Sarlo (2007).

1. A escrita de si e o processo da autoficção

A escritura é parte das feridas abertas do subversivo mundo de Cuandu. O texto narrativo pode funcionar como um exercício de tornar a palavra um processo de cura. Anna Faedrich (2016), importante debatedora dos estudos de Serge Doubrovsky, o pai da autoficção, nos

lembra que, para Doubrovsky, existe uma relação entre a psicanálise e o autoficcional. Segundo Faedrich, a narrativa autoficcional funciona como uma “prática de cura”, e diante da tessitura construída por Cuandu, uma narradora muito consciente de seus abismos, o texto autoficcional partilha a dor, o luto e, principalmente, o ódio ou “amoródio”: “Tendo lido o manuscrito do que espero seja um livro, alguém me aconselhou ser menos direta, usar mais metáforas ao confessar o *amoródio* que serpenteia na sola de meu sapato de salto” (Marques, 2023, p. 80). O sentimento existe e ele precisa se metaforizar em palavras.

O ressentimento que habita as palavras de Cuandu, as suas louças, não são apenas fruto da sua vida experienciada, mas daquilo que a precede enquanto existência: “Preciso expor o peso dos quatrocentos anos de insulto[...]” (Marques, 2023, p. 80), os quatrocentos anos que marcaram a vida de todas as suas “ancestras”, expostas como as cicatrizes deixadas pela escravização. Para isto, para adentrar nestas memórias que excedem as suas, é necessário se aportar em algo, talvez por isso que a narradora opta pela autoficção, para preencher as lacunas e dar vida às narrativas das mulheres e homens de sua família.

Para compreendermos como *Louças de família* se expressa como uma narrativa autoficcional, é necessário recorreremos ao conceito de *autoficção*. De antemão, ressaltamos que esta obra não deve ser confundida com uma autobiografia, já que o princípio desse gênero confessional é o *pacto autobiográfico*, ou seja, a relação de identidade que existe entre o autor, narrador e personagem. Segundo Philippe Lejeune, “Para que haja uma autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre *autor*, *narrador* e o *personagem*” (Lejeune, 2014, p. 18). Esta é uma das afirmações basilares a respeito da narrativa autobiográfica. Ou seja, tanto na narrativa autodiegética, quanto na homodiegética, é imprescindível que

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em *Louças de família*, de Eliane Marques

essas três *personas* sejam as mesmas. O que não é o caso da narrativa *Louças de família*.

Cuandu é uma personagem que se debruça sobre as suas próprias memórias e as memórias de suas ancestrais, em um exercício autodiegético, quase que onisciente da rememoração. Sua experiência e as estórias de sua família se entrelaçam com as de tantas outras mulheres pretas, e talvez com a da própria autora, já que o racismo fere todas, na mesma proporção. A personagem e narradora são a mesma pessoa, mas não exercem uma relação de identidade com a autora. Ou seja, não há o contrato de leitura entre o autor e o leitor, o “pacto autobiográfico” imprescindivelmente estabelecido por Philippe Lejeune (2014). Aqui, a narrativa é um exercício da personagem principal, rememorando a sua ancestralidade e até onde o racismo fragmenta a sua vida.

Ainda dentro de suas incertezas, a autoficção é um campo teórico impreciso, com uma vasta discussão que, além de propor outros neologismos, trata de uma definição, ou uma “indefinição”, como opta Faedrich (2016), por assim se configurar confusa, complexa e obscura. Ao retomar a primeira definição dada por Doubrovsky, a autoficção seria “Ficção de fatos e acontecimentos estritamente reais”. Esse eixo referencial me parece ser a essência do gênero, se é que existe gênero” (Doubrovsky, 2014 *apud* Faedrich, 2016), o real e o inventado, o que não coloca em questão a verdade dos fatos.

Nessa primeira fase da elaboração de um conceito de autoficção, segundo Anna Faedrich (2016), Doubrovsky considera que a matéria é autobiográfica, enquanto que a maneira de se narrar é ficcional, “[...] mostra que a autoficção doubrovskyana não é mais do que um exemplo entre tantos outros, já que na sua obra a palavra ‘ficção’ não é tomada no sentido de se inventar, mas no sentido de modelar, de dar uma forma[...]” (Faedrich, 2016, p. 36). Ou seja, de dar forma ao real através do ficcional, moldar a realidade, as inúmeras possibilidades que só a ficção é capaz. Já

a segunda fase “[...] é marcada pela mudança de seu conceito inicial de ficção. Ao passar do sentido de “modular, dar forma” da ficção ao sentido de “criação”, Doubrovsky instaura, assim, divergências teóricas – até hoje não resolvidas – sobre o que é autoficção” (Faedrich, 2016, p. 36). Tratando-se de uma narrativa, seja qual for o seu ponto de partida ou referência, o discurso é que vai ser o seu lugar real; na realidade sensível, ela nunca aconteceu.

Depois de tantos anos na elaboração de um conceito de autoficção, o grande estudioso do gênero confessional, Doubrovsky, mais uma vez, atravessa a autobiografia e vai ao encontro das “janelas” abertas deixadas por Philippe Lejeune. Segundo Faedrich (2016, p. 37), “Enquanto o conceito inicial marcava nitidamente a diferença entre a autobiografia e autoficção, inclusive diferenças estéticas, agora o teórico acaba equalizando-as, já que toda autobiografia seria ficção, uma autoficção, portanto”. Tal equalização entre os gêneros acontece por duas vias: a formal, em que a autobiografia tomaria empréstimos da forma da narrativa em primeira pessoa. E a outra tem a ver com a memória, de que esta é passível de incompletudes e nem sempre fiável. Ou seja, é necessário recorrer ao autoficcional para preencher as lacunas abertas deixadas pela memória: “Esta definição chama a atenção para o texto da autoficção – que deve ser lido como romance, e não mais como recapitulação histórica –, e para a questão da memória – que é falível e lacunar – capaz de reconstruir apenas fragmentos” (Faedrich, 2016, p. 37). Destes fragmentos se constrói a narrativa; e o que liga um fragmento a outro, a ficção. Compreende-se que a narrativa não é uma cópia da realidade, mas uma recriação dessa existência, do “Eu” do discurso através das palavras. Sendo assim, podemos pensar na autoficção como um reflexo deste sujeito pós-moderno, quebrado e fragmentado:

O termo autoficção reflete uma mudança no contexto sócio-histórico-cultural, indagando crenças anteriores que, nos dias de hoje, já não suprem mais as

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques

nossas necessidades, as nossas lacunas e as nossas questões existenciais. Doubrovsky reflete sobre a mudança da concepção de sujeito, mostrando que não só a narrativa é fragmentada, mas o sujeito também é ‘quebrado, dividido, fragmentado e incoerente’ [...] (Faedrich, 2016, p. 38).

O sujeito da narrativa acompanha a crise da representação na arte, o que vem a sintetizar as rupturas da pós-modernidade, marcada por uma nova inscrição discursiva, bem como “[...] a crise da noção de verdade absoluta e o fim das narrativas legitimadoras” (Faedrich, 2016, p. 39). A narrativa se mistura de forma irreverente, desconstrói o cânone, hibridiza os gêneros, intertextualiza com outras artes, o desconcerto aparente dá lugar a algo que podemos chamar de superador, como também experimental. “É nesse contexto que a autoficção funciona enquanto ‘variante pós-moderna da autobiografia’”. (Faedrich, 2016, p. 39). Apesar disso, a estudiosa ainda consegue estabelecer uma sensível distinção entre a autobiografia e a autoficção dubrovskyana:

Afirmar a impossibilidade da autobiografia não é, a meu ver, o caminho mais propício à distinção entre ambos os gêneros. Por isso, diferencio o movimento da autobiografia (vida → texto; prática entre pessoas notáveis, não necessariamente escritor) e da autoficção (texto → vida; prática entre escritores). Tal distinção ajudará a relativizar as afirmações de Doubrovsky e tornar claros os argumentos que se seguem (Faedrich, 2016, p. 39).

Logo, o discurso antecede a realidade, porque o autoficcional vem antes do sujeito real para Doubrovsky. A grosso modo, a matéria da autoficção é autobiográfica, ou seja, parte de uma experiência, no entanto a maneira é autoficcional, a narrativa modela e dá forma à realidade. Quando é uma narradora consciente desse processo de revisitação das suas memórias: “[...] também não é por nenhum amor tirânico que arranco do meu corpo estas memórias” (Marques, 2023, p. 80), já que a escrita é a forma de arrancar a experiência de seu corpo e transformá-la no tecido verbal. Esse processo de “exposição” das memórias é um alívio da

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

sobrecarga que pesa sobre Cuandu: “Preciso expor o peso dos quatrocentos anos de insulto de paciência de esforços hercúlanos para apenas querer viver um pouco” (Marques, 2023, p. 80). Existe uma libertação do sujeito, do eu através da linguagem.

2. Cuandu e as memórias das memórias

Cuandu retoma as memórias de duas maneiras: as suas próprias memórias, como um relato da sua experiência como sujeito, ou seja, aquilo que viveu, como uma lembrança do que aconteceu em sua vida, e entrelaça estas experiências às de seus ancestrais, que seriam as memórias das memórias, aquilo que a narradora experimenta através da memória de alguém. Segundo a estudiosa Beatriz Sarlo na obra *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva* (2007, p. 39), “A memória e os relatos de memória seriam uma ‘cura’ da alienação e da coisificação”. Retornar às memórias, ou retomá-las, sejam elas as suas próprias ou as memórias das memórias de sua família, é também um processo de cura da coisificação dos tempos da escravidão e as cicatrizes deixadas por ela:

Anastácia (brochado). Assim chamavam minhabisa. Escravizada pela família cujo sobrenome vai entre parênteses, era *cria da casa*. Tia Eluma contava que *Nêgres* como nós - e então me dava conta mais uma vez de minha negridão e de nossa negrice - tiveram o sobrenome saqueado; suas mães e pais (se conhecidos) não podiam dar o que lhes fora pilhado. Por isso, os pilhadores o faziam, de modo que suas marcas em nossos corpos o estigma do dono posto a ferro no gado (Marques, 2007, p. 96).

Neste trecho em específico, Cuandu recorda uma memória da sua bisavó que não é propriamente uma memória sua, já que existe certa distância temporal que as separa. Anastácia, assim como outras mulheres da linhagem ancestral de Cuandu, foi uma mulher escravizada. Seu sobrenome de herança foi saqueado pelo da família que era “dona” da bisa.

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrivência em Louças de família, de Eliane Marques

Uma das cicatrizes deixadas por essa coisificação de Anastácia reside justamente na marcação da palavra “brochado” em seu próprio nome, não como um sobrenome, mas como uma propriedade. A memória de Anastácia é transmitida por intermédio das memórias da tia Eluma. Mas não só: assim como todas as outras mulheres da família, as memórias também se expressam na servidão:

Não quero sujar minhas mãos com linhagens outras. O tempo o espaço por elas tomados nos corpos de minhavó minhabisa minhata foram demasiados. Suas mãos, as mãos delas, perdidas para si e plenamente de outras. Essa gente leva a honra pelo trabalho delas daquelas a quem vazaram o vinho da cabaça. E assim se dão grandes importâncias e são orgulhosas de seus antepassados, esses que de traficantes se fizeram governantes. E assim são orgulhosas das joias de suas coroas.

(brochado) foi um escapulário que pendeu do pescoço de minhabisa a vida inteira (Marques, 2023, p. 96).

A família *brochado* foi a responsável pela escravização das ancestrais de Cuandu; a bisavó foi condicionada à servidão a sua vida toda. A narradora é muito precisa ao permear a memória de suas ancestrais, em demonstrar que a escravidão não se encerra em *13 de maio de 1888*, pelo contrário, ela se perpetua em nossa sociedade vestida com uma nova roupa: as dos trabalhos mal remunerados em condições desumanas. Lembra que “seus descendentes continuaram “escravos” pelo resto da vida e da morte, deixando, eles mesmos, esse estigma como herança” (Marques, 2023, p.97). Antes de Eluma, Anastácia; antes de Anastácia, Justina. Mulheres cujas vidas foram brutalmente marcadas pela servidão.

Diante do ressentimento pelo conformismo de Eluma, existe uma certa satisfação de Cuandu com a sagaz luta por liberdade de Justina e Anastácia: “Justina não durou muito na terra com nome de liberdade” (Marques, 2023, p. 98). Mãe e filha que, à sua maneira, resistiram à escravização. Cuandu é ciente de que Justina nunca conseguira ser livre de fato dos seus algozes, tendo resistido até onde pôde, mas morrera

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

escravizada. Talvez se Justina tivesse conseguido a fuga, fosse possível traçar um outro destino à sua descendência. Por meio deste outro caminho, quem sabe a liberdade que desejava Cuandu teria sido conquistada:

Quisera que Justina fosse mulher do poema, que tivesse perdido seu nome por outro inventado por ela mesma num ato de fuga que lhe trouxesse liberdade e dores de cabeça e prejuízo financeiro ao seu senhor e a sua senhora. Quisera que alguma liberdade a tivesse alcançado antes da morte. Algo me diz que apenas assim **eu confiaria na possibilidade de me ver livre dos corpos que me achatam** (Marques, 2023, p. 99, grifo nosso).

Justina não consegue quebrar com o elo da servidão, Anastácia também continuou com o vício de servir, assim como as outras mulheres da família. É importante ressaltar que, ao falar sobre as memórias de suas ancestrais, o discurso está sempre marcado pelo artifício da lembrança: “[...] encarregada de uma pequena ama, cujo nome esqueci e, se lembrasse, não revelaria [...]” (Marques, 2023, p. 99), uma forma de dar veracidade às histórias narradas por Cuandu. De acordo com Sarlo (2007, p. 9), “O retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente”.

Nesse presente, Cuandu reconstrói as narrativas de seus familiares, seja por um fragmento de memória, seja por algum outro artefato: “Anos mais tarde, o nome da minhatrixe foi encontrado entre os bens de sua senhora cuña junto com o de mais cento e vinte e três escravizados. Estou com a cópia desse documento” (Marques, 2023, p. 194). Quando não é possível ter um norte, algo que evoque a lembrança, ou recontar a história, a narradora opta pelo caminho da autoficção, como quando ela se transmuta para um tempo muito mais remoto e rememora uma das suas “ancestras”:

Séculos mais tarde, num dia que renunciou à prorrogação das horas, qualquer das ancestras seguia distraidamente a tripa grossa de um rio, roçava seus pés nas águas frescas, recolhia os seixos rolados e os guardava segundo o tipo, em bolsas de pano de estopa. [...] Minhancestra caminhava tomada pela wanran

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques

wanran wanran omirosa dos seixos. De repente, vento forte, soprava da água para a terra, expulsou-a do rio, empurrando-a pela cintura através de porta majestosa de madeira de mogno a terreno lodoso onde sombras de vozes a esperavam. Eram sete. Com cantigas para boi dormir, fizeram-na pisar com dedão do pé esquerdo o cômodo embarrado cuja parede direita estampava brasão de prata com inscrição *casa de família* (Marques, 2023, p. 21-22).

São os elementos fantásticos que fazem dessa memória uma memória ficcionalizada: um cão tricéfalo guardava a porta da casa de família, ele possuía três cabeças, suas cabeças pareciam serpentes. Para evitar o cão, a “ancestra” precisou retornar para dentro da casa de família, condicionando assim toda a sua geração à servidão. O interessante deste capítulo em especial é que ele é marcado por uma epígrafe, uma espécie de alerta a todas as mulheres da família de Cuandu, como um conselho ancestral: “*Se qualquer uma de vocês pisar o dedão do pé, direito ou esquerdo, em qualquer cômodo do interior de qualquer das casas de família, nunca mais sairá*” (Marques, 2023, p. 21, grifo da autora). A ancestral que inaugura a dinastia de servidão é qualquer uma que antecede as mulheres da linhagem de Cuandu, e como não há uma memória precisa dela, a sua existência é apenas deduzida. Mesmo que tenha sido assim o início da escravidão.

3. A escrevivência de Cuandu em um ritual memorialístico

Quem esteve próxima a saborear das casas
bolichos estradas pelas quais passou Cuandu,
a narradora, supôs que identificá-las
ajudaria a leitura dessas Louças. A busca foi vã.
A escritura fez delas ostras. Fatos lugares gentes
ainda que pensadas parentesuas (de quem lê)
pertencem à dimensão do mundo de Cuandu.
Aí o eu o tu e o nós estranham a mesma concha.
(Marques, 2023, p. 3)

Ali naquela “cidadezinha que não se decide entre nome de santa nome de ana ou de liberdade ” (Marques, 2023, p. 11). Para Cuandu, as palavras são irreversíveis, no entanto podem ser ditas de outras formas, é com essa narrativa que a personagem propõe seu fio condutor, partindo de histórias de sua própria família. As questões que envolvem a narradora são de diversas origens, desde sua ligação com as mulheres da sua casa, passando pela religião de matriz africana, problemas com o pai, dificuldades de parentes com drogas. Ela abre seu coração na melhor forma de sua escrevivência, com uma escrita crítica e irônica, abordando temas áduos, como o racismo, a violência e a escravidão.

Segundo Evaristo (2007, p. 21), que cria e conceitua o termo “escrevivência”, “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. Para a autora, desenvolver a noção de “Escrevivência” permite sua compreensão como método de investigação, produção de conhecimento e de uma posicionalidade incursa. Em Evaristo (2020), o conceito de Escrevivência se origina por meio do ato da escrita de mulheres negras, como uma prática de pertencimento desses signos gráficos, da importância do valor da escrita, sem esquecer da oralidade presente na ancestralidade.

Em Souza (2020), o aporte teórico da escrevivência tornou-se imprescindível para a formação do pensamento crítico de intelectuais negras, uma forma de autoinscrição de suas histórias e demandas subjetivas em seus textos. Nessa perspectiva, a autora de *Louças de Família* levanta paralelos entre literatura e a vida real da protagonista/narradora, propiciando também uma intersecção entre realidade e ficção, gerando, conseqüentemente, um diálogo entre o texto

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em *Louças de família*, de Eliane Marques

literário e a experiência de vida dessa personagem, conforme é apontado
pela pesquisadora Cristiane Cortês:

A perspectiva da ‘escrevivência’ alcança uma dimensão cultural e política, mas
sem recair nas armadilhas da literatura puramente engajada, preservando a
potência da realidade social na ficção. É uma literatura que suplementa aquela
habitual, não deseja golpeá-la, mas sabotá-la, repetir para transformá-la
(Cortês, 2016, p. 54).

Podemos dizer que a construção da linguagem da obra é marcada
pela etnicidade, acolhendo sentimentos, experiências individuais e
coletivas. Para isso, torna-se sujeito de suas próprias narrativas, provoca
assumir um papel prevaLENTE dentro desses espaços de construção de
conhecimento, pois é o próprio sujeito que o descreve (Kilomba, 2019). É
o que Marques (2023, p. 123) narra: “carrego mortes em minha mala feito
tia Firmina carregava as bonecas da sorte”. Por meio de cada palavra pode
se definir um lugar de identificação, são realidades experiencializadas por
pessoas pretas, que trazem à tona a dor de serem pessoas de cor no Brasil.
Tais processos ficam evidentes na escrita de Cuandu, constituindo
heranças de um sistema que está estruturado na sociedade: “a
escravização, a colonização e o racismo cotidiano necessariamente
contêm o trauma de um evento de vida intenso e violento, evento para o
qual a cultura não fornece equivalentes simbólicos [...]” (Kilomba, 2019,
p. 214).

Evaristo (2020, p. 38) argumenta que a escrevivência extrapola
todas as áreas de uma escrita que gira em torno desse sujeito
individualizado. Ela é fomentada por diálogos insurgentes e que cercam
processos coletivos da comunidade, ou seja, “ela surge de uma prática
literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito
da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não
somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma
coletividade”. A literatura de autoria negra feminina aborda essa

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

subjetividade coletiva diaspórica, tentando desconstruir uma imagem, um conceito, criado pelo grupo predominantemente branco. Cuandu chama atenção para isso quando diz: “Uma mulher negra jamais poderá ser livre entre a gente branca e até entre a gente preta. O nosso corpo preto é uma prisão sem portas. Talvez a metáfora seja batida, mas a questão é mesmo” (Marques, 2023, p. 62).

O cenário descrito no livro propõe esse debate do papel da mulher negra no contrato social, uma forma de alinhar a literatura para romper com o estado de violência física e social que produz a desigualdade social e a discriminação, colocando “vestes” que demarcam lugares e posições. Esse discurso colonial se estabelece como “sistemas de administração e instrução” (Bhabha, 1998, p. 111). A obra constrói uma intrínseca relação entre louças, objetos luxuosos, relações entre patrimônio familiar e empregadas domésticas, sinais materiais de uma tradição escravagista que se transforma em precarização. Dentro de uma cronologia que se reveste na simultaneidade entre passado e presente, o agora é narrado por Cuandu, radicalizando em uma escrita confessional, tornando o eu presente entre as diversas vozes e elementos figurativos circundados na história, ocupando a leitura de perspectivas que dão o tom de corporeidade e subjetividade às vozes silenciadas, apagadas ou rasuradas de mulheres pretas de um país que ainda não se desfez dessa herança violenta:

Minha tia odiava manter dentro de casa qualquer louça quebrada, pouco ou totalmente. Se houvesse prato lascado cristal trincado, atirava imediatamente na boca do lixo. Salvas do destino canibalero, apenas as peças vindas da mid-century – enquanto doava seus cacos para minhavia, a madame presenteava suas pares das casas de família, a quem pretendia impressionar, com louçaria da marca royal, tradição da realeza da dinamarca, de quem afirmava descender diretamente pela linha paterna. As peças das quais tia Eluma era donatária se guardavam num armário antigo de madeira de lei que guarnecia a cozinha da minhavó. Eu o queria para mim, amante de suas portas de madeira, majestosas e envernizadas, dos espelhos em cada uma delas, das prateleiras que sustentavam os pratos. O guarda-louça, como dizia a abuela, gozava de uma

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques

enormidade que eu queria alcançar. Depois da sua morte, não sei o que foi feito dele. Seu corpo desapareceu feito gente assassinada cujo cadáver se esconde. Não pude nem lhe sofrer o luto. Talvez tenha virado lenha. Eu gostava de remexer o lixo para salvar louças que tia Eluma abandonava. Cheguei a montar um armário com elas no pátio, perto da amoreira. Tijolos e pedaços de madeira branca que rolavam ao redor da casa. Cuspe lodo coco seco. Estava pronta a argamassa. Montei duas prateleiras. Aí depusitei um a um os corpos resgatados. Tinha minha própria coleção, o serviço de pavões. Quando tia Eluma viu, num supetão, mandou aos céus os pavões, agora virados abutres. Dava azar manter louças quebradas (Marques, 2023, p. 18-19).

É por meio de um ímpeto historiográfico, de consciência de raça, de um traçado de histórias fragmentadas de avós, pais, tias, tios e primas, desse passado cheio de violências, que a narradora busca um outro lugar para si. Através de uma linguagem de afrocentramento, recorrendo à ancestralidade familiar e religiosa; é possível tecer um arco em que mulheres pretas têm, em suas presenças e representações, um movimento de escape desses lugares de erotismo, ignorância e abnegação. É o que traz Gonzales (1988), ao explorar a categoria política de amefricanidade, que procura evidenciar e explorar a experiência de sujeitos mulheres e homens pretos e indígenas dentro desses imaginários sociais e conjunturas econômicas, de caráter diaspórico e de resistência ao colonialismo e ao racismo.

Para tanto, a obra assume o risco de investigar e lidar com as relações negativas da classe trabalhadora negra no Brasil, descendente de processos violentos de escravização. Dentro desse conjunto de experiências que englobam racismo, misoginia e elitismo, a história ainda aborda a grande problemática da situação das domésticas no país. Famílias negras que são destinadas às relações de poder, símbolos brancos, replicados entre gerações familiares. A memória se aporta dentro desse corpo trabalhador, dolorido e cheio de marcas, corpo que tem o ímpeto de revolver o passado como forma de não ser cooptado e suprimido. O giro

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

dramático em volta de Cuandu deve ser outro, um que pondere para além das “mãos e joelhos” (Marques, 2023, p. 25).

Considerações finais

Considerado o primeiro “romance” de Eliane Marques, *Louças de família* parece inaugurar no seu processo de escrita algo que se contrapõe à crítica literária, na medida em que não constitui, de fato, um romance *ipsis litteris*. Muito pelo contrário. Conforme pudemos constatar ao longo das linhas deste artigo, identificamos sim uma narrativa que beira a descontinuidade, a uma estrutura que apresenta variados ritmos e processos composicionais, haja vista o emprego contínuo do jogo intertextual e da justaposição de falas dispostas de modo ininterrupto. Uma narradora protagonista que faz de seu discurso um libelo contra as diferentes formas de escravização a que foram/são submetidas as pessoas pretas, em especial, as mulheres.

Cuandu, em seu artifício autoficcional e, mais diretamente, por meio de sua escrevivência, vale-se da palavra como um processo de cura, como uma estratégia de salvação diante dos sentimentos de dor, luto e “amoródio” diante das agruras sofridas pelas suas ancestrais. São estórias de famílias entrelaçadas com as de outras e mais outras mulheres pretas.

A ausência de pertencimento de Cuandu é visível e declarada. Em várias passagens do livro, é possível identificar sua manifestação de “desconcerto do mundo”, ao mesmo tempo que uma clara experimentação, fruto de sua hábil labuta com a palavra. Contra o sistema que oprime ao ponto de exigir o silêncio, Eliane clama e se rebela e se insurge, ainda que “as manhãs sejam louças de dureza que espatifa e corta”.

“O amoródio que serpenteia na sola de meu sapato de salto”: a escrita de si e a
escrevivência em Louças de família, de Eliane Marques

Em sua escrita confessional, Cuandu acaba por dar voz e corpo às mulheres pretas, herdeiras da violência secular que aprisiona e subalterniza. A mudez, antes assimilada por suas tias e suas avós, ganha neste livro outra configuração: a liberdade de dizer e de expor o que sufoca e angustia. A leitora - personagem aclamada por Cuandu - compartilha desses sentimentos e é por eles atravessada. Louças de família são as louças da revolta e do inconformismo, da denúncia de tantas injustiças. Feridas abertas de difícil cicatrização.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. (orgs.). Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016, p. 51-60.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrevivência: a escrita de nós- reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e arte, 2020, p. 26 - 46.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos A. (org.) Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21

Márcia Manir Miguel Feitosa
Thaís Viegas de Pinho
Valéria Matos Cutrim

FREDERICO, Grazielle; MOLLO, Lúcia Tormin; DUTRA, Paula Queiroz. Eu escrevo porque não sei fazer tranças: entrevista com Eliane Marques. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, (51), 2017, p. 271-275.

FAEDRICH, Anna. Autoficção: um percurso teórico. *Criação & Crítica*, n. 17, p. 30-46, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 07.09.2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun 1988.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. [S.L]: Cobogó, 2019.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARQUES, Eliane. *Louças de família*. Belo Horizonte: Autêntica Contemporânea, 2023.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.

SOUZA, Livia Natália. *Intelectuais escrevintes: enegrecendo os estudos literários*. In: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1.ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

***O aumento dos índices do discurso de ódio nas redes sociais
brasileiras e a modernidade da questão***
THE INCREASE IN HATE SPEECH RATES ON BRAZILIAN SOCIAL NETWORKS
AND THE MODERNITY OF THE ISSUE

Abrahão Alexandre Barros de Lima *
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho **
Flávio Luiz de Castro Freitas ***

RESUMO

A pandemia de covid-19 e suas restrições provocaram diversas alterações nas relações sociais e suas trocas, ocasionando uma massiva migração para as redes sociais. Por essa forma de conexão, foi possível a manutenção de laços, mas trouxe maior visibilidade a disfunções sociais, como o discurso de ódio, objeto desta investigação. Partindo de dados da ONG Safernet, dialogaremos sobre a disseminação desse fenômeno nas redes sociais brasileiras durante a pandemia, considerando uma possível subnotificação gerada pela própria estrutura digital. Observando a visibilidade trazida pelas redes e a sociedade da vigilância e partindo de um olhar retrospectivo sobre a sociedade brasileira colonial e racista, problematiza-se a modernidade do fenômeno. Em notas conclusivas, assumimos que não se trata de uma questão legitimamente moderna, mas tão somente mais transparente por conta das redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de ódio; Pandemia; Modernidade; Colonialidade.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Bolsista FAPEMA; graduado em Direito pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; abrahao.alexandre@discente.ufma.br; <http://lattes.cnpq.br/9167358649260161>.

** Professora do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; doutora em Filosofia pela USP; bolsista de estímulo à produtividade FAPEMA (03677/2023); coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Kant; zilmara.jvc@ufma.br; <http://lattes.cnpq.br/2083775393424616>; <https://orcid.org/0000-0003-1991-0250>.

*** Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; doutor e pós-doutor em Filosofia pela UFSCar; coordenador do Grupo Teoria da Afetividade e Filosofia das Psis; flavio.luiz@ufma.br; <http://lattes.cnpq.br/2128304906555701>; <https://orcid.org/0000-0002-7648-0341>.

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

ABSTRACT

The covid-19 pandemic and its restrictions caused several changes in social relations and their exchanges, causing a massive migration to social networks. Through this form of connection, it was possible to maintain ties, but it brought greater visibility to social dysfunctions, such as hate speech, the object of this investigation. Based on data from the NGO Safernet, we will discuss the dissemination of this phenomenon in Brazilian social networks during the pandemic, considering a possible underreporting generated by the digital structure itself. Observing the visibility brought by the networks and the surveillance society and starting from a retrospective look at the colonial and racist Brazilian society, the modernity of the phenomenon is problematized. In concluding notes, we assume that this is not a legitimately modern issue, but simply more transparent due to social networks.

KEYWORDS: Hate speech; Pandemic; Modernity; Coloniality

Introdução

A introdução da era digital na sociedade brasileira trouxe muitas mudanças, como em relação ao comportamento do consumidor e a adesão ao *e-commerce*, bem como à transmissão quase instantânea de dados por meio da *internet*. Desde a década de 1970, marcada pela introdução de novas tecnologias de comunicação, várias são as transformações provocadas nas dinâmicas sociais e políticas das pessoas em face da vivência no contexto do “tecnobiocapitalismo” – que é um termo que propõe uma composição de perspectivas a partir do Capitalismo Cognitivo e suas novas formas de produção aliados à dimensão tecnológica explorada por autores como Donna Haraway (GOMES, 2022).

A passos moderados, mais pessoas aderiam ao ambiente virtual como alternativa viável de espaço de trocas sociais. O período de emergência sanitária causado pela pandemia de covid-19 – que perdurou de 11 de março de 2020 a 05 de maio de 2023 (PAHO, 2023a) –, no entanto, funcionou como um (trágico) marco na história e nos rumos de

nossa sociedade. Em face das restrições ao contato presencial, houve uma massiva migração das relações, ocasionado a concentração virtual dessas interações.

Imersos em um ambiente permeado por códigos digitais, programas e algoritmos, os agora sujeitos informacionais que ocupavam (e ainda o fazem) sobretudo os ambientes das redes sociais – como *Whatsapp* e *Twitter* – estavam sujeitos às dinâmicas intensas das redes, sendo fontes de influência e sendo por elas influenciados. Tais questões suscitam, entre outros debates, a problemática acerca da manipulação do comportamento dos usuários pelos algoritmos no contexto da sociedade tecnobiocapitalista – o que pode ser explorado em outra oportunidade (GOULART; MUÑOZ, 2022).

Esse movimento de “êxodo digital” deu ágio a diversas perspectivas sobre o comportamento dos usuários, sobretudo aqueles que haviam recém aderido à forma virtual de comunicação. Nos primeiros dias das restrições, as redes sociais foram invadidas por um senso (ou delírio) coletivo de esperança, com mensagens positivas e conclamações a cantar músicas religiosas nas varandas dos prédios.

Com a diluição das limitações oferecidas pelos espaços públicos e a possibilidade de difusão instantânea de informações sobre os mais diversos assuntos, por um instante foi possível vislumbrar a possibilidade de movimentos sociais de cunho positivo – instrumentalizando a perspectiva de Manuel Castells (2013) – imbuídas de um senso de esperança e motivadas por um espírito de indignação ante ao posicionamento negacionista do governo federal, por exemplo (CASTELLS, 2013).

O que se seguiu, no entanto, foi uma politização da própria crise sanitária e problematização das medidas sanitárias para barrar a contaminação pelo vírus. As redes sociais do momento exibiam, tal como uma vitrine, a sociedade brasileira e seus autores, dotados de seus

interesses e valores, tais como são: multidimensionais e impregnados por disfunções que estão na base de fenômenos sociais, como o discurso de ódio (CASTELLS, 2013).

Assim, ao se dirigirem as primeiras (e breves) brisas de esperança, como usuários passamos a conviver com os nossos fantasmas – ou não, pois pareciam agora mais vivos que nunca – e as redes sociais converteram-se em uma impressão fiel da sociedade e de suas mazelas, tendo experimentado uma onda de ódio e sua retórica sem precedentes, com aumento registrado nos seus índices, sobretudo no que tange aos conteúdos racistas, xenofóbicos e de propaganda neonazista, sendo agora um fenômeno social que estava mais visível e palpável pela própria estrutura dos *feeds*, por exemplo.

Motivado por esse aumento nas ocorrências registradas da retórica odiosa, que inicialmente era uma impressão e posteriormente foi corroborada por dados a serem comentados ao decorrer desta pesquisa, objetiva-se dialogar sobre o discurso de ódio nas redes sociais brasileiras no contexto social e político da emergência sanitária causada pela pandemia de covid-19 e problematizar se tal fenômeno social seria um acontecimento autenticamente moderno.

Estrutura-se esse diálogo a partir da hipótese de que o fenômeno do discurso de ódio, embora tenha suas expressões mais visíveis em face da estrutura digital das redes sociais, sua problemática não é de fato moderna, a partir de uma visão longitudinal da sociedade brasileira e sua história impregnada de marcas coloniais e racistas.

A fim de oportunizar a sua consecução, o percurso metodológico consiste em uma abordagem qualitativa e retrospectiva, de modo a fomentar um diálogo analítico e crítico da temática, considerando sua complexidade. O método utilizado será o de revisão integrativa da bibliografia a partir da consulta a obras de referência e a artigos científicos em periódicos disponíveis nos repositórios virtuais da Plataforma CAFe

da CAPES e no Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2017).

1. O aumento do discurso de ódio nas redes sociais brasileiras no contexto do brasil pandêmico e o que isso tem a nos dizer

O discurso de ódio é definido enquanto um fenômeno social que consiste na instrumentalização das manifestações como ferramenta para o ataque a determinado grupo por seus próprios marcadores sociais, como raça, gênero, orientação sexual e filiação religiosa, por exemplo (TRINDADE, 2022). Parte-se, assim, de uma formulação identitária entre grupos que, teoricamente, se antagonizariam e que pode ser resumida a um enunciado de “Nós-Eles” ou “Eu-Outro”.

Para além de uma conformação que se atenha unicamente à linguagem verbal, tal fenômeno difunde-se por diversas maneiras, uma vez que está associado à simbologia e à performance das manifestações no contexto da sociedade – o que parece direcionar o conceito para uma definição abstrata, mas que tem sua relevância quando observamos, por exemplo, a dissolução do discurso de ódio em ações corriqueiras ou aparentemente inofensivas (BUTLER, 2021).

No contexto da emergência sanitária ocasionada pela pandemia de covid-19 (PAHO, 2023a), seguindo a migração (forçada) das pessoas para o ambiente virtual ocasionada pela restrição ao contato social presencial, o fenômeno do discurso de ódio recebeu bastante evidência em face de sua maior percepção nas redes sociais do Brasil. Nesse período, chegou a ser noticiado por grandes veículos midiáticos – como o programa dominical *Fantástico* da Rede Globo, que explorou a figura dos *haters* (odiadores) nas redes sociais e buscou traçar um perfil desses usuários que disseminam ódio *on-line* (FANTÁSTICO, 2021) – e pode-se afirmar que integrou, em

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

suas diversas expressões, a experiência de muitos usuários nas redes sociais.

Dados da ONG *Safernet*, que monitora as manifestações de discurso de ódio no ambiente virtual, apontam que, de fato, durante o período pandêmico houve um aumento significativo nos índices de ocorrência desse fenômeno. Dados de 2022 apontam que em 2020, primeiro ano da emergência sanitária, houve o dobro de denúncias atinentes à racismo e xenofobia nas redes em relação ao ano de 2019 (SAFERNET, 2022).

Ao se tratar de manifestação com conteúdo de propaganda neonazista, no entanto, houve um crescimento de 840,7% em relação ao ano anterior (SAFERNET, 2022) – o que fora também noticiado na grande mídia, por meio da divulgação da pesquisa da antropóloga Adriana Dias, a qual mapeou um aumento de 270,3% no número de células extremistas no Brasil de janeiro de 2019 a maio de 2021, gerando um temor entre pesquisadores a respeito da materialização do discurso de ódio (já criminoso por si) em ataques violentos (FANTÁSTICO, 2022).

Em 2021, houve um aumento das queixas na porcentagem de 67,7% considerando o ano de 2020, com 74 mil denúncias recebidas a mais, aponta levantamento publicado em 2023 (SAFERNET, 2023). A apresentação desses dados corroboram a preocupação sobre a temática e, mesmo que os aumentos sejam expressivos, ainda não dispõe dos dados de 2022, ano da eleição para a presidência do país e de verdadeira efervescência social e política, com a presença de ataques massivos disparados por meio das mídias sociais direcionados xenofobicamente aos nordestinos e tentando disseminar notícias falsas em relação ao pleito eleitoral, por exemplo.

Em relação ao procedimento adotado pela *Safernet* para a consolidação de seus dados, de acordo com informações da própria ONG, tem-se o mecanismo de mapeamento operacionalizado por meio de

denúncias *online* a determinadas postagens e conteúdos nas redes sociais. Embora o trabalho seja de suma importância para que entendamos o comportamento desse fenômeno social, há limitações como, por exemplo, muitos posts podem não ser denunciados ou podem ser veiculados em meios que não sejam facilmente (ou totalmente) acessados por todos os usuários das redes sociais, como grupos e fóruns privados em aplicativos de mensagens, como *Telegram* ou *Whatsapp*.

Surge então a preocupação acerca do volume dessa retórica odiosa no ciberespaço em termos quantitativos absolutos, entendendo que há tanto dependência da postura ativa de usuários que denunciem postagens nesse sentido, quanto espaços que são inacessíveis por sua própria disposição na *internet*. Sobre esse último ponto, cabe comentar sobre a divisão teórica do espaço da *Web*: apenas 4% de todos os dados da internet estão indexados – isto é, dispostos em um índice e detectáveis via ferramenta de buscas *on-line*, como *Google* ou *Bing*, por exemplo – no que se denomina “internet visível” (VIGNOLI; MONTEIRO, 2020).

Em relação à outra porção, aquela invisível, 90% seria a *deep web* – rede de dados não rastreável por mecanismos de busca, que possui restrições em relação ao acesso do público em geral e conteúdos não transitáveis sem determinados requisitos da *internet* (como, por exemplo, os próprios sítios digitais que contém informações não acessíveis ao público comum e que requerem que o usuário tenha um cadastro para poder acessá-los) – e 6% equivaleria à *dark web* – rede com maior nível de criptografia (sistema para proteção de dados) e considerado o nível mais profundo e desordenado da *internet*, com seu próprio sistema de acesso por meio de navegadores específicos e sua própria moeda para transações comerciais (muitas delas escusas) por meio das criptomoedas (VIGNOLI; MONTEIRO, 2020).

Nessa parte do universo digital, os mais diversos conteúdos disseminam-se de maneira não perceptível aos mecanismos de busca (por

ausência de indexação) e também aos órgãos de controle. De diversas especulações acerca do que existe por lá, o que se sabe é que o senso de anonimato é a tônica para a veiculação das ideias mais insidiosas nesse ambiente, o qual possui os “*chans*”, por exemplo, que são fóruns anônimos com as mais diversas temáticas – como o *True Crime Community*, utilizado para a propagação de conteúdos misóginos, neonazistas e incitação a massacres nas escolas, com retóricas completamente deturpadas e sedutoras para a cooptação de novos membros (ESTADÃO, 2023).

Com essa conversa bem técnica o ponto é: os dados da *Safernet* são apenas um dos indicadores do universo de toda a retórica odiosa *on-line* e um termômetro do crescimento do fenômeno nas redes sociais, o que desperta bastante preocupação por parte dos usuários, que se veem confrontados com essa forma de violência cotidianamente em suas páginas sociais. Nesse contexto, tudo parece gatilho para o ódio, desde política até as simples discussões em fóruns públicos de divas pop do *Twitter* sobre a cantora A ou B.

Tem-se também o comportamento alerta das próprias redes sociais, que estão editando (ou recrudescendo) suas diretrizes internas para o combate ao fenômeno. Embora gere atenção, a tendência de crescimento e banalização, não pareceu suficiente para provocar atuação do governo federal para o combate à disseminação ou mesmo para mapeamento desses dados.

Esse último aspecto vai de encontro ao que Judith Butler (2021) defende como o dever a ser adjudicado pelo Estado de enunciar o que seria o discurso de ódio em face de sua repercussão na seara dos direitos e das liberdades. Na seara judiciária, por exemplo – à qual a autora atribui maior protagonismo para a criação desses enunciados –, observa-se que o termo tem permeado discussões e julgamentos, sem que, no entanto, se tenha uma definição clara sobre o fenômeno, atuando como um verdadeiro

conceito “guarda-chuva” (LUCCAS; GOMES; SALVADOR, 2020), que paradoxalmente abarca muito e nada, restando ao alvitre do intérprete da norma no caso concreto.

Esse aumento que se deu em sede de uma tragédia sanitária ocasionada por um vírus compõe uma outra crise que se desenvolve paralelamente: a “infodemia”, termo cunhado pela Organização Pan Americana de Saúde (PAHO, 2020) e designa essa explosão de informações – muitas delas impregnadas de vícios sociais, como notícias falsas e a própria retórica odiosa em si. Confinados (e livres) no ambiente virtual, assistimos passivamente (ou não) a escalada dessas manifestações e a trivialidade da negação ao Outro em sua essência.

Afinal, o que reside na base desse fenômeno? As pessoas tornaram-se mais odiosas do dia para a noite a partir de março de 2020? Muitos fatores são elencados para “explicar” esse movimento, como, por exemplo, o isolamento social e a ruptura nas dinâmicas sociais enquanto motivadores de elevados níveis de estresse e ansiedade. Outros fatores são: a efervescência social e política experimentada no momento, com a inserção de diversas tecnologias e os posicionamentos divergentes em relação ao vírus; o negacionismo científico, com episódios de descrédito às vacinas contra o vírus causador da covid-19 e mesmo tentativas por parte do ex-presidente da República de diminuir a crise sanitária vivenciada em nosso território, afirmando ser tão somente uma “gripezinha”; a extrema polarização político-ideológica, acirrada ainda mais no ano do pleito para a presidência da república (OLIVEIRA, PEREIRA, 2021).

Poderíamos passar muitos momentos refletindo sobre as causas e certamente diversas variáveis surgiriam. Precisamos, no entanto, questionar: estamos diante de algo legitimamente moderno? Retomando a perspectiva binária da equação que se situa na base do fenômeno do discurso de ódio (nós-eles), vemos que sua raiz é bem mais profunda e

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

anterior que a própria invenção dos *smartphones*, por exemplo. As redes sociais, bem como uma parte do ambiente digital, atuam como vitrines de um fenômeno que está costurado à nossa história.

Hoje, pela própria estrutura da internet visível (VIGNOLI; MONTEIRO, 2020) atingimos a visibilidade ao discurso de ódio e seu entendimento, dada à transparência dessas manifestações em ambientes com acesso franqueado a todos os usuários, como o *feed* de nossas redes sociais abertas. Assim, um fenômeno que poderia até ganhar espaço em jornais e programas de TV, mas que sobretudo era propagado nas formas mais cotidianas (não registráveis, em geral), como conversas entre pares, hoje, deixa rastros digitais pela própria estrutura da sociedade da transparência – que muito mais se assemelha à sociedade da vigilância algorítmica (HAN, 2018).

Assim, partindo da perspectiva de Byung-Chul Han (2018), a estrutura social atual (acirrada pelo isolamento social durante a pandemia) trouxe maior visibilidade aos fenômenos e disfunções sociais por sua própria construção, bem como por sua ilusão de proteção atrás das telas, que é, em verdade uma autoexposição voluntária de suas facetas mais recônditas, como a de ser odioso. O panóptico digital (analogia feita pelo autor a partir da obra de Jeremy Bentham) – que não mais permanece com o isolamento entre as células, mas sim com hipercomunicação entre elas; não mais marcado pela presença do *Big Brother*, mas do *Big Data* – permite que visualizemos em parte o fenômeno por meio de sua estrutura, conferindo-o maior visibilidade, mas não sendo em si sua raiz ou *causa* (HAN, 2018).

2. Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais (e avós, e bisavós, ...)

Discorrer ou mesmo buscar essas bases provocam-nos a tratar nossa própria sociedade com um senso de inadequação e permitir-nos ser tocados por pontos que estejam bastante acomodados na história e em seus processos (aqui utilizando conceitos adaptados da obra de Roy Wagner [2010]) que se desenvolvem de forma tão familiar quanto imperceptível. Retomando o que dissemos anteriormente, o discurso de ódio é um fenômeno social complexo e suas expressões nas redes sociais no recorte temporal feito são apenas a face visível de um universo carregado por símbolos e máculas advindas de tempos bastante anteriores aos casos recentes (WAGNER, 2010).

Os casos ocorridos de retóricas homotransfóbicas e neonazistas, por exemplo, frequentemente, são enxergados como expressões de fraturas históricas bastante localizadas, quando, em verdade traduzem símbolos quase atemporais, como o ideário racista, que de tão ínsitos e autoevidentes ao tecido social, passam despercebidos (WAGNER, 2010). Por isso, as raízes do fenômeno estão bastante apartadas dos tempos pandêmicos recentes e a emergência das tecnologias da comunicação, estando costuradas às nossas próprias bases históricas e sociais que buscamos esquecer.

Propomos, a partir de agora, uma (desconfortável, mas necessária) regressão. Com base nos escritos de Aníbal Quijano (2005) e deitando o olhar sobre nossa trajetória enquanto país latino-americano e alvo de uma insidiosa exploração por parte de diversas potências europeias a partir do século XVI, encontramos na dominação colonial e em seus braços a primeira (e talvez mais ampla) base desse fenômeno. Para a sedimentação de suas hierarquias, lugares e papéis, a figura do colonizador precisava de

um critério que sustentasse sua superioridade em relação aos povos originários e logo recorreu a um critério fenotípico e biológico para tanto, argumentando a superioridade do invasor (QUIJANO, 2005).

Assim, é inaugurado – partindo-se dessa necessidade de diferenciação – todo um sistema binário que serviria de arcabouço para a exploração a partir da construção “conquistador” (branco, europeu, cristão e publicamente heterossexual) x “conquistado” (selvagem e exótico). Não parece estranho agora quando falamos em uma formulação identitária “nós- eles”, como já mencionado e que segue, com algumas adaptações, o sistema binário bastante consolidado nos dias de hoje, e sem alterações nem mesmo quanto aos sujeitos, permanecendo ainda a figura do branco cisgênero e abertamente heterossexual na posição de “padrão” social que pode ditar regras e comportamentos (QUIJANO, 2005).

Traçando paralelos e exemplificando, podemos observar esse critério biológico – instrumentalizado como pilar pelos invasores – utilizado enquanto tônica para a disseminação do discurso de ódio transfóbico nas redes sociais atualmente. Nele, o agressor apropria-se de argumentos médico-biológicos para “sustentar” a violência em relação aos corpos transgêneros, sendo “saberes-poderes que estratificam existências, qualificando as ditas ‘normais’ como possíveis e as ‘anormais’ como intangíveis ou desconhecidas” (VELOSO, 2021).

Seguindo em nossa incursão, ainda nesse esforço de demarcar as diferenças entre os invasores e os espoliados partindo de um critério biológico, fora implantada a ideia de raça, que, segundo Quijano (2005), em seu sentido “moderno” não tem história conhecida antes da invasão das Américas. Utilizada como forma de outorgar legitimidade ao processo de dominação e seus violentos percursos, a ideia de raça – com a superioridade e elevação do branco europeu ao lugar de padrão ideal – permeia até hoje os mais diversos aspectos da vida social, sendo hoje problematizada (felizmente) por um bom número de pessoas, mas que

ainda sustenta um sistema muito bem arraigado de opressão (QUIJANO, 2005).

A lógica da raça enquanto justificativa para um sistema de superioridade/inferioridade, pode ser considerado enquanto o ponto central da classificação da população mundial em níveis e um dos elementos mais longevos de dominação, visto que nossa história corrobora sua eficácia. O ideário racista, aliado a uma mentalidade colonizada, estrutura e legitima um sistema opressor tão naturalizado quanto poderoso para a manutenção dos *status* que foram desenhados há séculos (QUIJANO, 2005).

Tratar sobre o racismo em nossa sociedade é um imenso desafio, sobretudo porque devemos considerar que ele permeia, inclusive, nossa maneira de pensar ainda que insistamos em dizer o contrário. Resgatando o binarismo (muito comentado nessa seção), vemos que os contornos racistas elaborados para “justificar” a subjugação e extermínio dos povos nativo-americanos e africanos, permanece bastante pulsante em uma oposição entre a superioridade branca do norte global x inferioridade ameríndia e africana, sendo o pensamento branco associado às luzes da Razão, enquanto o negro apenas à Emoção.

Nesse giro, a fala acima reproduzida torna-se bastante palpável quando as produções de intelectuais negros, como Grada Kilomba e Frantz Fanon, são consideradas menos científicas e subjetivas, por exporem as violências racistas que os atravessam, ocupando – de forma ousada – a posição de formadores de opinião, que, pela estrutura, deve ser conservada nas elucubrações do modelo ariano de explicação (GONZALEZ, 2020).

Essa forma de violência, já entranhada em nossa história, hoje é motivo de vergonha para alguns de seus atores, porém apenas quando aberta, como com o xingamento de jogadores de futebol utilizando termos como “macaco”, por exemplo. O fato é que de tão internalizada e sofisticada, chega, às vezes, a não parecer violência, mas uma expressão

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

“natural” de como as coisas são ou meras e inofensivas opiniões: repetem-se sem pensar falas racistas, muda-se de calçada ao ver uma pessoa negra sozinha vindo em nossa direção, chamam-se os bebês negros de feios por seus traços “grossos”, entre outros (GONZALEZ, 2020).

Falamos em um racismo por denegação de nossa própria trajetória, pois somos nós muito mais ameríndios e amefricanos que europeus (GONZALEZ, 2020), mas que por isso já fomos enxergados, a partir da encampação das ideias de Gobineau, como “racialmente doentes”, precisando de branqueamento de nosso povo a partir de europeus dispostos à mestiçagem, porque o negro e o mestiço eram (e ainda são) associados ao atraso. Essa matriz de pensamento se torna muito visível, quando, por exemplo, a figura do negro “de traços finos” (leia-se, traços europeizados) é exaltada, em detrimento àqueles que carregam os traços característicos dos povos africanos – como o cabelo afro, por exemplo, tido como cabelo “ruim” (SOUZA, 2022).

Inserindo mais variáveis em nossa equação, a fórmula básica agora torna-se branco ocidental x pessoas racializadas, com o mesmo senso de destruição e fito de dominação por seus diversos meios. Trazendo para os dias de hoje, um episódio que escancarou o racismo, tanto oculto quanto explícito, foi a participação da artista Karol Conká na edição 21 do *Big Brother Brasil*: certo que suas atitudes foram controversas, porém a resposta dos internautas deu-se de maneira bem clara, chamando-a por “macaca” ou “puta”, por exemplo, carregando o racismo tão cotidiano com pitadas de misoginia. Ainda sobre o caso de Karol, lançamos a reflexão: quantos outros participantes homens e brancos foram tão incisivos ou controversos quanto e foram alvo de discurso de ódio nas redes sociais tendo que ser escoltados fora do confinamento por medo de agressões físicas?

Um outro aspecto desse prisma reside na instituição de classes sociais e suas desigualdades marcado, sobretudo, por um acesso desigual

aos recursos: para os “conquistadores”, os metais e especiarias, para os “conquistados” o campo de trabalho não-assalariado. Essa mesma lógica perpetua-se em nosso capitalismo atual de diversas maneiras e torna-se muito visível quando observamos os órgãos de poder político, por exemplo, e quantas pessoas racializadas ocupam posições de comando iguais às dos brancos e não apenas as posições servis, bem como quando analisamos os seus salários e suas oportunidades (QUIJANO, 2005).

Essa desigualdade social abarca diversas realidades por construir um ideal de classe dominante que detém, em si, tanto o poder sobre os recursos, quanto em relação à elaboração e manutenção de padrões culturais. Esse segundo ponto “justifica”, por exemplo, os intentos de supressão do conhecimento e das identidades dos colonizados, com a consequente relegação de suas histórias à alcunha de subculturas ou de meros saberes regionais, precisando serem traduzidas ou sincretizadas para os termos europeus para fazer algum sentido (Gonzalez, 2020; Quijano, 2015).

Nessa construção de uma cultura hegemônica euroimposta, as demais culturas são, até hoje, ou traduzidas ou apagadas. Esse verdadeiro aparato de repressão tem apenas se camuflado durante a história, ora assumindo o local da primazia pelo que é “belo” (curiosamente ou não apenas o fazer artístico-cultural europeu, por exemplo), ora naquilo que é notadamente inferior por advir de um local selvagem e exótico, conforme expõe Gonzalez (2020).

O pensamento do período colonial e suas as tentativas de dissipação das culturas nativas no Brasil parece muitas vezes uma página virada de nossa história, mas quando todo um sistema religioso e sua cultura, como o Candomblé, são colocados em xeque por não atenderem ao padrão de um cristianismo protestante ou católico importado de além-mar como uma verdade autoevidente de nossa sociedade, temos uma mostra que a dominação é bastante presente.

O discurso de ódio calcado na intolerância religiosa é um cenário para percebermos que o ideal racista costura a colonialidade e a desigualdade de classes de maneira bem próxima e relacionada. Percebamos, por exemplo, os marcadores sociais no Candomblé: uma religião de matriz africana, logo influenciada por culturas africanas e ameríndias, que são consideradas inferiores a partir do etnocentrismo europeu; a localização de seus templos está geralmente nos bairros menos centrais, longe do protagonismo das grandes catedrais católicas e dos palácios neopentecostais, mostrando uma desigualdade no espaço; suas imagens de culto não condizem com os ideais renascentistas de beleza cristã, sendo pretas e pardas (como seus Santos e Guias), logo, inferiores e associados ao mal, conforme a visão padrão.

Essa inter-relação que se estende bem mais profundamente em nossa sociedade faz-nos questionar se, de fato, houve algo como “progresso” no campo social brasileiro. A noção acerca de passado ou presente resta bastante abalada quando somos levados à percepção de que não há fantasmas a conviver, senão vivíssimas disfunções a nos acompanhar, agora mais visíveis nas estruturas das redes sociais. A fala do personagem Stevens, de William Faulkner (2019), em *Réquiem para uma freira*, captura a essência dessa constatação quando diz: “o passado nunca morre. Ele nem sequer é passado”.

De fato, o discurso de ódio está em uma ligação quase intrínseca com nossas bases sociais, tendo o ódio (assumindo as feições do racismo e da colonialidade) estruturado às relações de privilégio e destruição do Outro, que vemos mais frequentemente em nossos *feeds*. Nossos aparelhos celulares, tablets e notebooks modernizam-se a cada momento com suas atualizações e lançamentos de modelos cada vez mais avançadas, porém o discurso de ódio é como um vírus pré-instalado em todos os dispositivos, porque ele sim é tão natural quanto imperceptível que eficazmente está presente desde nosso tempo colonial.

Recebemos a denominação de modernos de muito bom grado, mesmo sendo nossa modernidade fruto de um progressismo europeu que com suas ações atrozestava gerando avanços aos povos subjugados. Não pretendemos aqui negar os progressos industriais advindos dos avanços da ciência, que inclusive permitiram-nos o desenvolvimento de vacinas que impediram uma situação ainda mais catastrófica durante a pandemia, mas problematizar a concepção ocidental que essa modernidade alcançou de fato, em particular, no concernente às relações sociais – como nos diria um positivismo vulgar (Bourdieu, 2021) –, curando nossas próprias fraturas.

Modulando os conceitos dos europeus para colaborar com nossa discussão, utilizaremos Pierre Bourdieu e suas considerações sobre uma sociologia reflexiva em *O poder simbólico* (2021). Consideremos, então, o conceito ocidental e europeu de modernidade como um objeto científico: encoberto pelo véu da normalidade e camuflado por retóricas progressistas de forma a assumir contornos de verdade autoevidente e inquestionável por si. Segundo Bourdieu (2021), a “verdade oficial” traduz a ideia que a construiu, sendo assimilada e replicada, muitas vezes, de forma acrítica.

A partir de um novo e mais cuidadoso olhar – experiência advinda dos filósofos iniciáticos, como nos adverte Bourdieu –, vemos que o discurso de ódio é um fenômeno de composição bastante complexa e que tem seu fundamento não na era digital, mas nos pressupostos deletérios da nossa sociedade, provocando a insustentabilidade de sua caracterização como moderno ou mesmo de nossas relações como modernas em si, visto que são tonificadas por vícios e mazelas. O olhar sociológico, assim, rompe com a própria cientificidade do conceito de progresso e suas implicações que não sejam necessariamente sejam tecnocientíficas e industriais, mas digam respeito aos corpos sociais em si (Bourdieu, 2021).

Retomando Quijano (2005), questionamos: “o que é realmente novo com a modernidade?”, ou melhor, suprimindo as novas formas de disseminação do discurso de ódio nas redes sociais, o que de novo temos? Nem revoluções sociais ou mesmo racionais (como a *metanoia* iniciática [Bourdieu, 2021]), que sustentem a noção de modernidade e muito menos a de pós-modernidade com seus ares de sucessão e superação. Da obra de Bruno Latour (2019) extraímos nossa conclusão que, de fato, nunca fomos modernos no aspecto social.

Relendo a história com a mente condicionada por um olhar sociológico-reflexivo, percebemos, assim, que a modernidade social sequer começou e jamais houve uma sociedade que, de fato, pudesse ser diferenciada daquela existente há quinhentos anos com suas dicotomias entre conquistadores e conquistados – de fato, há novas e mais digitais roupagens, mas os corpos (vítimas e algozes) seguem os mesmos. Fomos capazes de inventar máquinas extremamente sofisticadas, mas somos inábeis a fazer progresso social e construir uma modernidade autêntica, engolindo as “esquisitices modernas” de que a passagem do tempo anularia irreversivelmente todo o passado, como bem o observou Latour (2019).

Na expectativa de uma grande revolução – como a bolchevique, que foi a parteira de um novo mundo – seguimos com a manutenção intencional dos mesmos modos coloniais e racistas pré-instalados em nossa mente desde a fábrica e sustentada por uma afinadíssima engrenagem capitalista (Latour, 2019). Assim,

No exato instante em que a falência de sua explicação total leva os pós-modernos a perderem-se no desespero da autocrítica, tomamos consciência de que as explicações ainda não haviam começado, e que sempre foi assim, que jamais fomos nem modernos, nem críticos, que jamais houve um antigamente ou antigo regime, que nunca deixamos verdadeiramente a velha matriz antropológica – e não podia ser de outra forma” (Latour, 2019, p. 51).

Considerações finais

O aumento na incidência do fenômeno social aqui discutido é inquietante e nos leva a refletir acerca dos nossos rumos enquanto sociedade do bem estar no meio digital e da banalidade de sua ocorrência, em que fatores corriqueiros ganham ares de munição para o ódio. Conjecturar e projetar o futuro é inevitável, até por nossa ansiedade social crescente; no entanto, o discurso de ódio é tão complexo que requer que nos viremos ao passado não para achar respostas, mas para compreender sua existência e relevância.

Antes de explorar profundamente a faceta do discurso de ódio dirigida a um grupo social – como o de cunho racista, por exemplo – a complexidade do fenômeno absorveu-nos a entender os seus aspectos gerais. Diante disso, o leque aberto mostrou-se bastante extenso, mas com raízes compartilhadas e que não datam necessariamente dos tempos ditos modernos, o que motivou a confecção desse diálogo e a formulação de sua hipótese.

Retomando o objetivo da presente investigação explicitado em sua introdução, observamos que o discurso de ódio está indelevelmente amalgamado em nossa sociedade e essa relação não advém das redes sociais, sendo essas apenas uma vitrine (bastante transparente) dessa e de outras disfunções que nos assolam.

A partir do diálogo dos dias de hoje e da tendência de aumento, somos levados a pensar, talvez, em uma primavera contemporânea do ódio, quando, em verdade, vemos apenas a materialização de velhas retóricas que tomavam espaços em lugares mais escondidos e agora se espalham de forma desavergonhada em nossos dispositivos.

Refletir e teorizar, portanto, sobre as causas de aumento do discurso de ódio nas redes sociais do Brasil pandêmico pode ser em si uma questão

bastante dura e clara: embora tenhamos experimentado doses extremas de estresse e ansiedade, houve, em verdade, a exposição clara do nosso ódio – o que de fato nos incomoda, pois não gostamos de nos ver enquanto atores de um evento tão negativo. Nada de novo no *front*.

Talvez hoje tenhamos consciência do discurso de ódio porque o enxergamos enquanto um problema. Por muito tempo, o ódio foi naturalizado e tornado cotidiano em nossas vidas, tanto que podíamos nós, de forma inconsciente, reproduzi-lo em nossos comportamentos e não nos dar conta de sua existência. Por isso, provavelmente, seja tão chocante a impressão que estamos diante de uma nova forma de violência, quando na verdade ela sempre esteve entre nós encoberta pelo véu da normalidade. Então, de fato, fizemos algum progresso em relação a perceber aquilo que fere e invalida o outro, mas há uma longa (e utópica) saga até que o discurso de ódio se torne um passado e que seja possível visualizar o futuro.

Debruçando-nos sobre a hipótese, também traçada na introdução, nota-se que as considerações aqui realizadas a confirmaram, o que não nos traz felicidade alguma, mas tão somente a noção de fracasso social e do frágil curativo que é o termo “modernidade” sobre nossas feridas crônicas. De fato, no que tange ao social, não vivemos uma modernidade, longe disso: somos o mesmo povo brasileiro construído nas bases da violência, com a mesma mente e vivendo em um mundo com inovações tecnológicas, portanto tão somente diferente.

A superação desse ódio que trazemos incrustado em nossa história é suficiente para alcançarmos a modernidade? Talvez. Falar em empatia e menos preconceito ao olhar o Outro talvez seja uma retórica um pouco gasta, mas que ainda atende às nossas necessidades. O verdadeiro progresso (o que de fato nos conduzirá à modernidade social), porém, está na dissolução de um padrão imposto outrora de dominação (sustentado na

raça e na colonialidade), o que é um extenso desafio para todos enquanto membros dessa sociedade marcada pelo ódio.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. São Paulo: Edições 70, 2021.

BUTLER, Judith. Discurso de ódio: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. São Paulo: Zahar, 2013.

ESTADÃO, 2023. Grupos de ódio atraem adolescentes ao migrar de fóruns ocultos para as redes. 2023. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/brasil/noticia/2023/04/grupos-de-odio-atraem-adolescentes-ao-migrar-de-foruns-ocultos-para-as-redes.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023.

FANTÁSTICO, 2021. Haters, o exército invisível que dissemina ódio na internet e não poupa ninguém de seus ataques. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/09/05/haters-o-exercito-invisivel-que-dissemina-odio-na-internet-e-nao-poupa-ninguem-de-seus-ataques.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023.

FANTÁSTICO, 2022. Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos->

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghhtml. Acesso em: 02 jul. 2023.

FAULKNER, William. Requiem for a nun. Toronto: Proofreaders Canada, 2019. Disponível em: <https://www.fadedpage.com/books/20190243/html.php>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Emanuel Pedro Martins. Decolonialidade epistemológica em tempos de monotecnologização da vida: uma tarefa ao pensar. Revista Linguagem em Foco, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 163-180, 7 dez. 2022. Revista Linguagem em Foco. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-14-9441>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9441/8023>. Acesso em: 10 maio 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Por um feminismo afrolatinoamericano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOULART, Andrea Heloiza; MUÑOZ, Ivette Kafure. O sujeito informacional e as redes sociais online: reflexos da polarização política nas práticas informacionais relacionadas à pandemia de covid-19. Liinc em Revista, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 1-18, 12 nov. 2022. Liinc em Revista. <http://dx.doi.org/10.18617/liinc.v18i2.6081>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/6081/5704>. Acesso em: 10 maio 2023.

HAN, Byung-Chul. Protocolamento total da vida. In: No enxame: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 38-39.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2017.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

LUCCAS, Victor Nóbrega; GOMES, Fabrício Vasconcelos; SALVADOR, João Pedro Favaretto. Guia de análise de discurso de ódio. São Paulo: FGV, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/28626/Guia%20de%20An%C3%A1lise%20de%20Discurso%20de%20%C3%93dio.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes de; PEREIRA, Renato Amantino. DISCURSO DE ÓDIO NO BRASIL DO AGORA. Diversidade e Educação, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 345-373, 28 jan. 2022. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/de.v9i2.13596>. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10757>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PAHO. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19: kit de ferramentas de transformação digital. Washington D.C: Paho, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

PAHO. Histórico da pandemia de COVID-19. 2023a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PAHO. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. 2023b. Disponível

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Flávio Luiz de Castro Freitas

em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 15 jun. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

SAFERNET. Safernet aponta que discurso de ódio cresceu nas duas últimas eleições. 2022. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/safernet-aponta-que-discurso-de-odio-cresceu-nas-duas-ultimaseleicoes#:~:text=Para%20a%20Safernet%2C%20a%20repress%C3%A3o%20penal%20aos%20crimes,isso%20a%20abordagem%20do%20tema%20precisa%20ser%20estrat%C3%A9gic> a. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAFERNET. Denúncias de crimes de discurso de ódio e de imagens de abuso sexual infantil na internet têm crescimento em 2022: xenofobia foi o crime que mais cresceu (874%); denúncias de “pornografia infantil” passaram de 100 mil pelo segundo ano seguido. 2023. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-crimes-de-discurso-de-odio-e-de-imagens-de-abuso-sexual-infantil-na-internet>. Acesso em: 15 jun. 2023

SOUZA, Jessé. Travestindo o racismo com o falso moralismo. In: Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. p. 49-67.

TRINDADE, Luiz Valério. Discurso de ódio nas redes sociais. São Paulo: Jandaíra, 2022. Coleção Feminismos Plurais.

VELOSO, Manoel Júnior Ferreira. Violência a tweets por hora: a violência de gênero sofrida por mulheres transexuais a partir do conflito entre liberdade de expressão e discurso de ódio no Twitter. 2021. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

VIGNOLI, Richele Greng; MONTEIRO, Silvana Drumond. Deep Web e Dark Web: similaridades e dissimilaridades no contexto da ciência da informação. *Transinformação*, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 1-12, jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2318-0889202032e190052>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/197255>. Acesso em: 10 maio 2023.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

***O fluxo da criação do filme Pixote, a lei do mais fraco: uma
leitura social e política***

THE CREATION PROCESS OF THE FILM PIXOTE (SMALL CHILD), THE LAW OF
THE WEAKEST: A SOCIAL AND POLITICAL VIEWPOINT

*José Ribamar Ferreira Júnior **

*Bruna Maria Paixão Castelo Branco ***

RESUMO

O objetivo deste texto é trazer à superfície os rastros da criação do filme Pixote, do diretor argentino, naturalizado brasileiro, Héctor Babenco, cuja denúncia social ecoa até os dias atuais, roteirizado inicialmente pelo jornalista maranhense José Louzeiro, que também é autor do romance, ponto de partida para roteirizar a história. O livro *Infância dos mortos*, marco e balizamento do qual nasce a narrativa, enfoca a Operação Camanducaia que vai completar 50 anos neste 2024, um dos pontos fulcrais da política de Estado, durante a ditadura militar, para limpar das ruas a presença de crianças e adolescentes desamparados pela família e pelo poder público nos anos 1970. Trabalha-se com os pressupostos metodológicos da crítica do processo de criação. A autoria deste texto cotejou as marcas autorais do roteiro datiloscrito.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Livro-reportagem; José Louzeiro; Fluxo Criativo; Exclusão social de crianças e adolescentes

ABSTRACT

The main goal of this written work is to bring to notice the traces of the creation of the film Pixote (small child) by the Argentine movie director who became a Brazilian citizen, Héctor Babenco, whose social protest echoes until the current days scripted initially by the journalist José Louzeiro from Maranhão who is also the author of the novel, a premise to script the story. The book *The Childhood of the Dead Ones*, a milestone and grounding of

* Professor Titular Professor Titular da Graduação em Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão.

** Doutoranda em História (UEMA), mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (PGCULT-UFMA). Bacharel em Comunicação Social, habilitação Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Jornalismo Cultural pela Universidade Federal do Maranhão.

which is born the storytelling, approaches the Camanducaia Operation that turns 50 years old in 2024, one of the elemental marks of the state policy during the military dictatorship to vanish the presence of children and teenagers from the streets, forsaken by their families and by The State of the 70's. This composition works with methodologies assumptions of the critic of the creation process. The authorship of this written work collated the copyright trademarks of the transcribed screenplay.

KEYWORDS: Cinema; Non-fiction book; José Louzeiro; Creative process; Social exclusion of children and teenagers

Introdução

No Brasil, o filme *Pixote - a lei do mais fraco* foi às telas das salas de exibição em 26 de setembro de 1980. A ficção do diretor Héctor Babanco é um drama. Mas tem por base algo muito real até hoje nas ruas das principais cidades brasileiras: a constatação da existência de milhares de crianças e de adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social. Os efeitos disso aparecem com expressionismo dramático: a violência quase ininterrupta, os maus-tratos nas unidades de ressocialização e a falta da perspectiva de uma vida cidadã. Trata-se de uma tradução, para o gênero audiovisual, do romance *Infância dos mortos* do escritor, jornalista e roteirista maranhense José Louzeiro.

Em 1977, o livro de Louzeiro foi lançado e aborda os depoimentos de vítimas da Operação Camanducaia. Foi uma operação policial clandestina, ocorrida em 1974, em que 93 pessoas, na faixa etária entre 9 e 14 anos, foram detidas por policiais de São Paulo e conduzidas para centros de triagem. A arbitrariedade mais contundente foi o fato de que boa parte dessas crianças e desses adolescentes não tinha passagem criminal registrada em delegacias ou unidades de ressocialização. Foram tratados com toda a brutalidade policial, ainda existente. O desfecho:

foram colocados em ônibus e levados para a Rodovia Fernão Dias até chegarem próximo ao município mineiro de Camanducaia (Frontana, 1999).

Segundo os relatos, eles foram despedidos, torturados por policiais que atiravam cães sobre as vítimas e, em seguida, foram jogados da ribanceira. Ao final, 51 garotos conseguiram chegar até Camanducaia, nus e famintos. A presença deles na cidade chamou atenção dos moradores e da imprensa. O episódio colocou em discussão o tratamento dado pelo Estado às crianças e aos adolescentes no Brasil. Segundo Teixeira (2012, p.178), a Operação Camanducaia foi a mais conhecida, entretanto não foi a única desse tipo conduzida pela polícia. O motivo central era realizar uma limpeza social que consistia na retirada dos chamados “trombadinhas” das ruas.

Havia uma narrativa para tentar legitimar as operações. De acordo com Souza (1982), a partir dos anos 1970, o problema do crescimento da violência, no meio urbano, tinha ligação direta com as crianças. “Esse detalhe tem um significado grave: a reincidência, que já chegou, na capital paulista, aos 70%” (Espinosa; Souza; Ponce, 1982, p. 101).

Schneider (2013) informa que José Louzeiro era repórter da Folha de S. Paulo e foi o primeiro jornalista a chegar à cidade mineira; e, com criatividade literária, os depoimentos dos garotos foram usados na narrativa do livro *Infância dos Mortos*. Os testemunhos foram personificados, no grupo de marginalizados da ficção que é liderado pelo adolescente Dito, mostrando as experiências nas ruas e nos institutos correcionais (Schneider, 2013).

O livro foi construído dentro do contexto de censura e repressão a quase todos conteúdos informativos que discrepavam da narrativa governamental. A reportagem produzida para a Folha de S. Paulo sofreu interferências da censura, algo bastante frequente naquele período, desde

a década de 1960. O alvo da censura era, justamente, os depoimentos colhidos com crianças e adolescentes.

O maranhense, em paralelo ao jornalismo, tinha uma carreira literária. Em testemunho de vida à escritora Cristiane Costa (2005), José Louzeiro considera a censura à obra *Infância dos mortos* um evento central, um verdadeiro divisor de águas, para o ato de realizar um autorreconhecimento enquanto escritor; e, conseqüentemente, adotar o gênero romance-reportagem para operacionalizar a narrativa literária das histórias, por ele, contadas.

Pensei em me tornar escritor graças ao golpe de 64. Saí para fazer uma reportagem (Folha de S. Paulo) sobre meninos de rua ‘jogados fora’ pela polícia paulista no município mineiro de Camanducaia. A censura reduziu minha matéria a umas vinte linhas. Deixei a redação, voltei para o Rio e escrevi o romance *Infância dos Mortos*, de onde foi tirado o filme *Pixote*. (Costa, 2005, p. 155).

No mesmo ano do lançamento da obra *Infância dos mortos*, José Louzeiro começava uma carreira, paralelamente: a de roteirista de cinema. Foi um sucesso de bilheteria nacional, registrado quase 50 anos depois da estreia. Em parceria com os cineastas Jorge Duran e Hector Babenco, o filme *Lúcio Flávio – O Passageiro da Agonia* (1977), adaptação de uma obra literária da qual também era autor, baseada na trajetória de um assaltante de banco. Para Silva Neto (2009), o filme foi visto por mais de cinco milhões de pessoas, repercutindo internacionalmente. Foi premiado, em 1978, pelo Festival de Taormina, Itália. Reginaldo Faria, protagonista da obra, foi laureado com o prêmio de melhor ator (Silva Neto, 2009).

Quanto à adaptação para o cinema de *Infância dos Mortos*, o título escolhido foi *Pixote - a lei do mais fraco*, uma referência a alcunha de um dos personagens do livro. Trata-se de um dos meninos do grupo de Dito. Com 9 anos de idade, era o mais novo do agrupamento. No romance-reportagem, o relato do assassinato de *Pixote* ocupa logo as

páginas iniciais do livro. Na adaptação para o cinema, ele é alçado à condição de protagonista.

A intenção deste artigo é realizar um exame crítico do percurso criativo da obra de Hector Babenco, obedecendo-se à condução metodológica dos estudos acerca do ato da criação (a gênese criativa), principalmente trazendo a exposição de documentos de processo, além de referências pontuais ao direcionamento desenhado no roteiro inicial de José Louzeiro, depois modificado pelo cineasta Babenco.

Na parte das considerações finais, enfatiza-se a valorização da chave operativa de natureza política: a denúncia da exclusão social. Isso aparece às vezes implícita e às vezes explicitamente no roteiro da obra. Trata-se de um “tijolo”, sem dúvida, para construção argumentativa acerca da temática da exclusão, imposta a crianças e a adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, elemento destacado pela articulação política que culminou em uma conquista histórica: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele está presente e é ratificado nos dias atuais.

1. Pixote – A lei do mais fraco: a representação da infância nas ruas

José Louzeiro teve participação ativa na construção do projeto do filme, mas se recusou a assinar o roteiro em razão do fato de o diretor ter feito alterações com as quais não concordava. Todavia, um exemplar datilografado do roteiro original do filme, produzido em três versões foi localizado no acervo particular de José Louzeiro, após sua morte, no dia 29 de dezembro de 2017, e doado à Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, para ser disponibilizado para pesquisas. Em todas as versões identificadas no material, o enredo dos personagens é iniciado a partir da

experiência no Juizado de Menores. Apesar de o livro ser protagonizado por Dito, o mais velho do grupo, na trama adaptada para o cinema, *Pixote* já assume, desde os primeiros rascunhos, o protagonismo da obra. A datação é 1979. Destaca-se, logo de saída, a presença de uma personagem travesti, que inicialmente recebe o nome de Mariazinha. No entanto, na adaptação, o nome escolhido para identificá-la foi Lilica, identificação que já aparece em um dos tratamentos do roteiro. (ver figuras 1 e 2).

Não há menção à Operação Camanducaia, que inspirou a obra literária de José Louzeiro. O filme, porém, redesenha elementos presentes na narrativa do escritor sobre a violência nas ruas, assim como nas unidades prisionais, cujos algozes vão dos meninos maiores aos funcionários da instituição. De acordo com Marcello (2008), o filme equilibra-se entre a marginalidade com elementos característicos da ingenuidade presente na infância.

Um dos elementos mais mobilizadores do filme *Pixote* é justamente a oscilação proposta por Babenco, entre o aparente universo genuíno da criança e sua imersão no mais cruel dos mundos, aquele dos ‘menores’ no Brasil. Como é o caso do primeiro assalto feito com a gangue recém-formada (*Pixote*, Dito, Lilica e Sueli), em meio à cena a prostituta atrai o cliente para uma emboscada, os três menores surgem por detrás de uma cortina, prontos para efetivar o assalto. A tensão provocada pelo *close* no rosto dos três, porém, sem deixar de mostrar as armas que cada um tinha nas mãos, é quebrada pela careta de *Pixote*, feita como se estivesse apenas respondendo a uma malcriação. (Marcello, 2008, p. 116).

Segue (figura 3) uma imagem do roteiro original, em que são traçadas estruturas do que se constituiria na obra cinematográfica.

O fluxo da criação do filme Pixote, a lei do mais fraco: uma leitura social e política

Figura 2 – Versão já com o nome Lilica

Abrem a porta do banheiro. Os dois garotos viram-se assustados.

Na porta, aparece Lilica. A blusa rasgada, o cabelo foi cortado grosseiramente, o que lhe dá um ar sinistro de homem, com os lábios pintados. Olha ferozmente ~~para~~ ^{olhando} os garotos, o que fumam, pelo cheiro.

Lilica: - Da isso, aqui!...

Travelling com Pixote e Fumaça que caminham até ~~junto de~~ Lilica. Pixote ~~lhe~~ ^{ela} passa o cigarro. A mão dela pega a guimba. Fumaça olhando as pernas de Lilica, fora de campo.

Lilica (off): - Querem me comer, também?

Os dois garotos recuam.

Em P.P. Lilica, avançando devagar sobre eles.

Lilica: - Ou preferem dar?

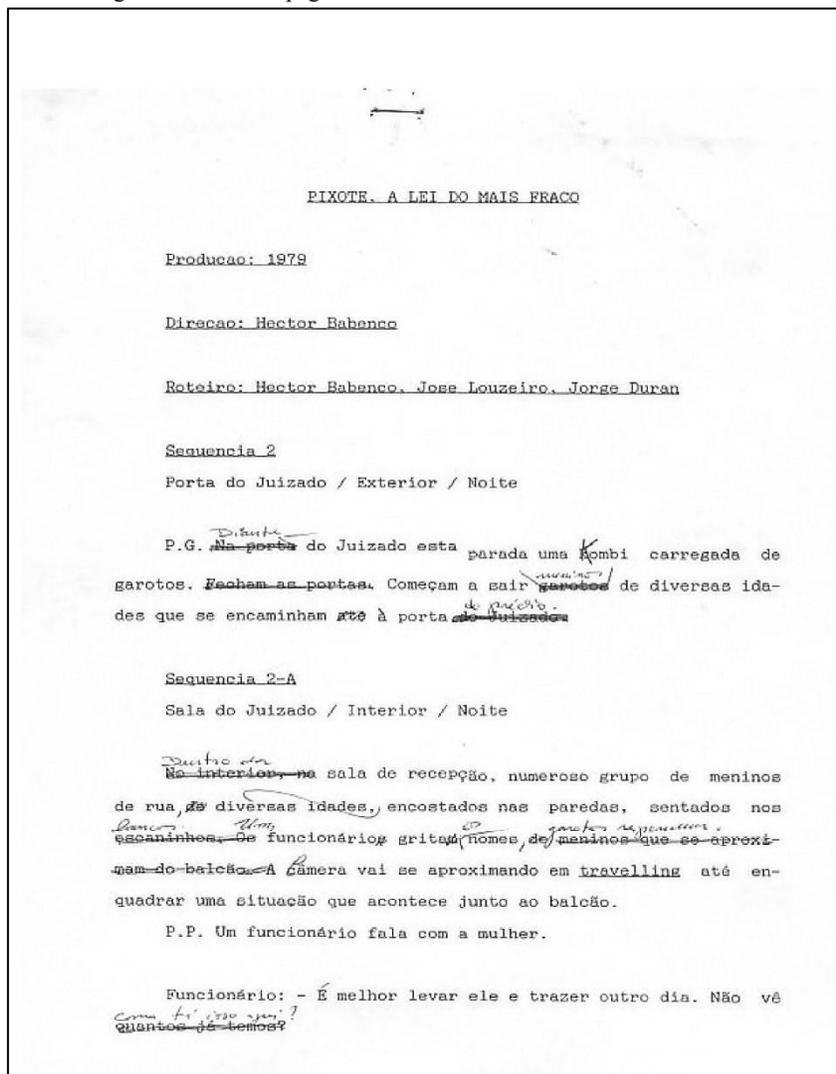
~~Se deitam~~ ^{Deitam-se} olhando ferozmente para eles. Dá uma tragada do cigarro.

Lilica: - Vão embora, ~~daqui~~, seus viadinhos... Nunca viram uma bicha?

P.G. No meio do banheiro, os três garotos se olhando. Fumaça começa a sair, devagar sem nunca dar as costas para Lilica. Pixote

Fonte: José Louzeiro. Roteiro original.

Figura 3 – Primeira página do roteiro de Pixote - A Lei do Mais Fraco



Fonte: José Louzeiro. Roteiro original.

Ao acompanhar o movimento da criação, depara-se com as escolhas, as inclusões e exclusões do processo criativo. Na obra em tela, fica claro o propósito de priorizar o contexto social no plano da fundamentação argumentativa. Cecília Almeida Salles afirma que “a obra se dá no estabelecimento de relações, ou seja, na rede em permanente construção que fala de um processo, não mais particular e íntimo” (Salles, 2006, p. 170).

A obra está dividida em duas partes: uma gravada em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. O filme tem duração de duas horas e sete minutos e começa com um grupo de adolescentes que viviam nas ruas sendo conduzidos para o Juizado de Menores e, posteriormente, enviados para unidades de ressocialização. Já alojados, a partir do minuto 8’42, uma criança é vítima de violência sexual em um dos dormitórios. Os autores do estupro são também internos, um pouco mais velhos que a vítima. A violência é assistida pelo protagonista do filme, *Pixote*. Ao ser questionado por um funcionário da casa sobre o episódio, o menino prefere silenciar acerca do que testemunhara.

Esse silêncio cúmplice do personagem é tido, no plano sociológico, na expressão de uma forma para legitimar a violência simbólica institucional. É um pacto silencioso. Traduz, fortemente, uma maneira de preservar sua integridade individual. Bourdieu classifica os pactos sociais como uma forma de legitimidade de poder social. Há, com efeito, o ato de subordinação, fazendo a transubstanciação das relações de força. A consequência disso é fazer da violência uma manifestação ignorada e transformada em poder simbólico (Bourdieu, 2004).

Além de *Pixote*, há outros personagens presentes no romance-reportagem, a exemplo de traficantes, Cristal e Débora, a prostituta Sueli e os meninos Dito, Chico e Fumaça, que aparecem na adaptação cinematográfica. Um destaque no movimento criativo é a adolescente Lilica, uma travesti de 17 anos. Eduardo (2013) enquadra essa migração

conteudística na expressão criativa de que as narrativas diferenciadas do livro e do filme integram uma alternativa de imprimir uma separação entre a peça cinematográfica e a obra livresca de partida. É um exercício de recriação do conteúdo de acordo com outras expectativas. Há nesse rearranjo, por exemplo, a inclusão de cenas de contemplação das praias cariocas, algo que é bem distante da narrativa sombria do livro: uma tônica da obra romanceada (Eduardo, 2013).

Percebe-se uma curiosidade também extraída do manuscrito original do roteiro do filme. Trata-se da grafia do nome do protagonista Pixote é grifado com Ch (ver figura 1). Essa opção de escrita, embora modificada no filme, tem uma explicação pessoal da autoria. Em sua obra *Pixote: a lei do mais forte* (1993), na qual explica a inserção de experiências pessoais trasladadas para expressão ficcional, atravessadas pelos depoimentos dos meninos da Operação Camanducaia, Louzeiro detalha a infância de menino pobre, criado na periferia de São Luís do Maranhão. Ele teve um amigo, cujo apelido era Pixita. Essa criança, por não suportar a dor de perder o pai assassinado, suicidara-se, lançando-se ao mar. Essa história, guardada na memória, e sua experiência como jornalista no Rio de Janeiro, em 1950, na qual conheceu um menino que se identificou como Pixote, mas, ao mostrar a ficha do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), o apelido estava escrito com ch (Louzeiro, 1993). O menino das ruas e a lembrança do amigo de infância inspirou a construção do protagonista do filme.

O ambiente da primeira parte do filme é uma unidade de ressocialização. A violência é representada por cenas de tortura e coerção por parte dos funcionários daquele sistema de confinamento infantil e juvenil. Há, entretanto, o encontro com o mundo externo que se dá pelo contato com a televisão, com as visitas de parentes ou, ainda, quando são levados para prestar depoimentos em delegacias. Na segunda parte, acontece a morte de um dos garotos. Ele foi vítima de brutal

espancamento por funcionários da unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). O episódio dá ensejo a mudanças na trama. O grupo formado por Dito, Chico, Pixote e Lilica consegue fugir.

Nas ruas, eles vão praticar de pequenos delitos a envolvimento com um traficante chamado Cristal. Contratados por ele, viajam para o Rio de Janeiro como transportadores de droga ilícita.

O filme, com efeito, representa as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social por dois aspectos: ora são vítimas, ora são agentes da violência. Vítimas de intimidação moral e física nas unidades de ressocialização, quando voltam às ruas cometem assaltos e assassinatos, solução limite para a sobrevivência cotidiana.

Cria-se, nesse ambiente, uma relação de parceria do grupo com a prostituta Sueli, interpretada pela atriz Marília Pêra. A dualidade, exposta acima, ganha ainda mais protagonismo. Unidos para praticar assaltos em lugares, conhecido no contexto da prostituição, sob a denominação de “suadouro”. A prostituta atrai os clientes para serem assaltados pelo grupo de garotos. Mas, no caso do menino Pixote, estrutura-se paralelamente uma relação ambígua de afetividade com Sueli.

Sem perspectivas, e nem amparo, nas ruas, as crianças ficam à merce de um jogo em que a vida é matar e morrer. Do grupo de Pixote, Chico é assassinado e Lilica vai embora sozinha, após Dito, com quem tem um romance, envolver-se com a prostituta Sueli.

O “suadouro” é o lugar de uma ação do grupo já composto apenas por Dito, Pixote e Sueli. Dito é assassinado por um cliente que reage à tentativa de assalto. Em seguida, Pixote, também armado, atira no cliente. Restam na cena Pixote e Sueli. Eles desenvolvem uma relação com traços maternos, mas que é interrompida bruscamente, após Sueli rejeitar o afeto ao menino. A cena, de cunho erótico e edipiano, não estava prevista no roteiro original. O registro serve para a compreensão acerca

do dado concreto de a obra audiovisual ser coletiva, sujeita a improvisações e a alterações de roteiro a qualquer momento.

Sozinho, de volta às ruas, a cena final mostra o protagonista equilibrando-se em trilhos ferroviários. Há um afastamento da câmera de modo poeticamente visual. É a realidade traduzida para a telas: o garoto está sem estudo e sem perspectivas. Está sozinho e sempre inserido no contexto do crime.

Considerações finais

A obra sobre a qual este texto se debruçou evidencia, mediante análise de uma produção cinematográfica, a situação de crianças e adolescentes diante da vulnerabilidade social nas ruas das grandes cidades brasileiras nos anos 1970 e 1980. Eram tidos, por grande parte da sociedade, na função de responsáveis pelo aumento da violência urbana. O governo militar reagiu de forma violenta e antidemocrática na gestão do problema. Tratava-se de marca registrada da atuação governamental após o golpe de estado de 1964.

O fato de Louzeiro ter se recusado a assinar o roteiro, que foi filmado e exibido nas telas de cinema, não prejudicou a produção de sentido. O movimento criador fica explicitamente registrado nos contornos da migração do conteúdo da obra de partida, o livro, para a obra de chegada, o filme.

A partir da visibilidade midiática da Operação Camanducaia, que mostrou a forma como se dava a abordagem em relação a crianças e a adolescentes em situação de rua e nas unidades de ressocialização, o tema ganhou uma nova chave discursiva para debates nos ambientes institucionais da sociedade civil organizada.

A adaptação cinematográfica da obra louzeiriana acentuou a discussão acerca de soluções de força e violência, da qual a operação Camanducais era um exemplo emblemático. A partir desse episódio, houve a construção de um novo olhar para o problema, em razão de o filme ter repercutido fora do país, ampliando o alcance do debate, notadamente ressaltando-se as premiações da obra no plano internacional.

Destaque-se que o cinema produzido nos anos 1970, no Brasil, tinha como viés temático a representação fílmica cada vez mais próxima da realidade documental, mesmo quando a obra era de matriz ficcional.

Da parte governamental, havia o entendimento de que as unidades de ressocialização eram a única alternativa admitida. O intuito era minimizar a delinquência juvenil; e, teoricamente, organizar uma possibilidade para os jovens estudarem e romperem com a estrutura de pobreza. No entanto, a falta de uma lei específica para aquela faixa etária e, ainda, a omissão em estipular prazos para que eles ficassem nas unidades transformaram o espaço em um lugar com alta lotação, no qual a violência é traduzida de várias formas: a dominação dos adolescentes maiores sobre os menores, a tortura sistemática e a corrupção, protagonizada pelos funcionários. Estes seriam, legalmente, responsáveis em resguardar a integridade física das crianças e adolescentes.

Uma consequência positiva da denúncia realizada pelo filme, no contexto de mobilização da sociedade civil debruçada sobre o tema, foi a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 1990, já com a constituição de 1988 em pleno vigor.

No plano do processo produtivo, os meandros criativos da obra foram elementos-chave para a elaboração de redes de conexão (Salles, 2006), na forma de estocar histórias e traduzir mazelas sociais para o formato de denúncia, cujo registro documental, por meio do roteiro, merece estudos ainda mais aprofundados e ressignificantes.

José Ribamar Ferreira Júnior
Bruna Maria Paixão Castelo Branco

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. BRASIL.

COSTA, Cristiane. Pena de Aluguel: escritores jornalistas no Brasil 1904-2004. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

EDUARDO, André Gustavo de Paula. José Louzeiro, do romance-reportagem ao cinema: estudo da adaptação literária para o audiovisual a partir de Lúcio Flávio e Infância dos Mortos. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LOUZEIRO, José. Pixote: infância dos mortos. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2009.

LOUZEIRO, José. Pixote: a lei do mais forte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1993.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIXOTE, a lei do mais fraco. Direção de Hector Babenco. Roteiro de José Louzeiro e Jorge Duran. [São Paulo]: Embrafilme, 1980. 1 DVD (127 min.) son., color., 35 mm.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação. Construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006.

SCHNEIDER, Sabrina. *Ficções sujas: por uma poética no romance-reportagem*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA NETO, Antonio Leão da. *Dicionário de Filmes Brasileiros: longa metragem*. São Bernardo do Campo, SP: Ed. do Autor, 2009.

ESPINOSA, Antônio Roberto; Souza, Percival de; Ponce, J.A. de Granville. José Louzeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.

TEIXEIRA, Alessandra. *Construir a delinquência, articular a criminalidade: um estudo sobre a gestão dos ilegalismos na cidade de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência

PERCEPTIONS OF PROFESSIONALS COORDINATING TRAINING COURSES FOR OFFICERS OF THE FIRE DEPARTMENT AND MILITARY POLICE OF MARANHÃO IN RELATION TO THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

*Priscila Milena Costa Chahini**

*João Batista Bottentuit Junior***

*Thelma Helena Costa Chahini****

RESUMO

Abordam-se as percepções de profissionais da coordenação dos Cursos de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Os achados deste estudo revelam que os cursos de formação de oficiais BM e PM estão se ajustando às questões que envolvem as aptidões físicas das pessoas com deficiência, suas necessidades de atendimento educacional especializado e/ou de adequações, seus potenciais e vulnerabilidades. Ainda há uma forte cultura capacitista de que pessoas com deficiência não estão aptas para desempenhar as funções militares, em específico, a de bombeiro e policial militar. Apesar do entendimento de que nem todas as deficiências se encontram aptas ao referido contexto, se faz necessário romper com a cultura do assistencialismo e com o estigma da incapacidade em relação às pessoas com deficiência, principalmente no meio militar.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com deficiência; Educação superior; Curso de formação de oficiais; Inclusão educacional e laboral.

* Tenente-Coronel do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão. Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. chahini@hotmail.com

** Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. Doutor em Educação. joaobjbj@gmail.com

*** Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. Mestre e Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial. thelmachahini@hotmail.com

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de
Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão
de pessoas com deficiência

ABSTRACT

The perceptions of professionals coordinating Officer Training Courses for the Fire Department and Military Police of Maranhão in relation to the inclusion of people with disabilities are addressed. The findings of this study reveal that training courses for BM and PM officers are adjusting to issues involving the physical abilities of people with disabilities, their needs for specialized educational assistance and/or adaptations, their potentials and vulnerabilities. There is still a strong ableist culture that people with disabilities are not able to perform military functions, specifically firefighter and military police. Despite the understanding that not all disabilities are suitable for this context, it is necessary to break with the culture of assistance and the stigma of disability in relation to people with disabilities, especially in the military.

KEYWORDS: People with disabilities; Higher education; Officer training course; Educational and labor inclusion.

Introdução

Em conformidade com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a cada ano que passa aumenta o número de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas nas instituições de educação superior, mas esse quantitativo ainda é pouco em relação ao percentual de pessoas com deficiência que se encontram fora das universidades no Brasil (Brasil, 2014).

Nesse cenário, também existe um percentual baixo de pessoas com deficiência, egressas da educação superior e inseridas, adequadamente, no mercado de trabalho formal. E isso vem ocorrendo, segundo Fonseca (2004) devido a ignorância generalizada sobre o potencial e/ou competências das pessoas com deficiência, que as impedem, portanto, de terem acesso às condições mínimas de cidadania.

As conquistas de inclusão resultam de movimentos pela garantia dos direitos humanos, de oportunidades mais justas para as minorias e dos

avanços científico e tecnológico, que possibilitaram a redução dos espaços segregadores. Contudo, mesmo tendo ultrapassado, em grande parte, as posturas mais radicais de exclusão, sabe-se que a maioria das pessoas com deficiência ainda é impossibilitada de usufruir dos mesmos direitos assegurados pelo ordenamento jurídico a todos.

Embora apresentem seus direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira, várias pessoas com deficiência ainda não possuem a garantia desses benefícios, sendo importante, além da criação de leis, a formação de valores que promovam a aceitação natural, a inclusão, a igualdade de direitos, o respeito e o exercício da cidadania (Brasil, [2020]). Assim, ao analisar tais aspectos, percebe-se que o problema da aceitação e da adaptação dessas pessoas ocorrem em todos os tempos e lugares. Considerando-se as condições atuais com as ideais, constata-se lacunas que precisam ser preenchidas.

Isto posto, este estudo aborda os desafios de pessoas com deficiência para ingressarem no Corpo de Bombeiros e na Polícia Militar do Maranhão, através da aprovação no processo seletivo, que é o concurso vestibular (Curso de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiro (CFO-BM) e Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Maranhão (CFO-PM)), nas percepções dos profissionais dos Cursos de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Importante esclarecer que o Curso de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros ocorre desde o ano 2006 (Edital nº 010/2006 – PROG/UEMA), na UEMA e o da Polícia Militar do Maranhão, ocorre desde 1993, mas somente no ano de 2020 é que as pessoas com deficiência puderam participar, por meio de cotas, do processo seletivo para o CFO-BM e CFO-PM, após a retificação nº 05/2020 – PAES PCD 2020, do Edital 42/2019 GR/UEMA, que não contemplava pessoas com deficiência (Universidade Estadual do Maranhão, 2020).

Com efeito, aproveita-se o contexto abordado, para questionar o problema de pesquisa, a saber: quais as percepções dos profissionais dos Cursos de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação aos principais desafios a serem superados para que pessoas com deficiência tenham os direitos de acesso, permanência e conclusão, efetivamente assegurados no CFO da Universidade Estadual do Maranhão?

Pretendendo responder ao problema apresentado, o objetivo primário deste estudo visa descrever as percepções dos profissionais dos Cursos de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação aos principais desafios a serem superados para que pessoas com deficiência tenham os direitos de acesso, permanência e conclusão, efetivamente assegurados no CFO da Universidade Estadual do Maranhão.

1. A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e no mundo do trabalho

Aborda-se, nesta seção, o percurso das pessoas com deficiência na busca por seus direitos de inclusão na educação superior e na qualificação profissional. E iniciamos chamando a atenção para o fato de que o conhecimento produzido pela humanidade não é de direito nem de posse de pessoas ou grupos sociais, mas de direito e de posse de todos. É este saber que a universidade, como instituição social, tem responsabilidade de transmitir, possibilitando a todos a sua apropriação.

Acredita-se que a escolaridade precária é considerada uma das causas das desigualdades sociais. Desse modo, entendemos que a carência de uma educação de boa qualidade e em nível acadêmico, contribui para

dificultar e/ou marginalizar pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal.

Os estudos de Barbosa (2009), informam que a sociologia da educação já vem há muito tempo pesquisando as relações sociais dentro das instituições de ensino, visando compreender as relações entre educação e/ou sua carência com o fortalecimento das desigualdades sociais. Refletindo sobre a entrada de alunos pertencentes a grupos excluídos, nas instituições de ensino e, que dentro dessas instituições, não conseguem receber conhecimentos, bem como oportunidades ao real exercício da cidadania.

De acordo com a Conferência Mundial de Educação Especial de 1994 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca – Espanha, como ficou conhecido o documento oriundo dessa Conferência), a educação é uma questão de direitos humanos e as pessoas com deficiência devem fazer parte das instituições de ensino, as quais devem adequar o seu funcionamento para incluir todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (Organização das Nações Unidas, 1994). Dessa forma, “quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiência, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais para a vida na comunidade” (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 22).

Vilela (2009, p. 99) chama atenção para o fato de que a educação superior é capital humano para o empregado, pois representa valor econômico no mercado de trabalho, visto que pode ser negociado pelo trabalhador em troca de salários e bens, pois quanto mais qualificado é o empregado, mais condições ele possui para ocupar bons cargos e ganhar um bom salário. “Dessa forma, o capital humano é um valor internalizado no próprio trabalhador, isto é, um valor não transferível para outra pessoa.

Assim, nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui”.

Como exemplo, contextualizamos a realidade de muitas pessoas com deficiência que, na maioria das vezes, encontram-se enfrentando muitas barreiras de acesso aos conhecimentos acadêmicos, devido a carência de qualificação adequada, de determinados docentes em alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, assim como por falta de atitudes sociais favoráveis à inclusão desses alunos nas instituições de educação superior (Chahini, 2013).

Em relação à importância de uma qualificação profissional, Bottomore (1878, p. 97) afirma que “[...] a seleção de indivíduos para o serviço público graduado, bem como para muitas outras ocupações de status elevado, tem lugar na maioria dos casos, no momento em que os indivíduos são selecionados para a educação superior”.

Para Bowles e Gintis (2000) quanto mais a pessoa possui um nível de escolaridade alto, maior será o seu valor no mercado de trabalho, independentemente de suas habilidades cognitivas. Diante dos fatos, se faz importante citar Ross (1998, p. 55), ao pontuar que “é de se esperar que o direito pleno à educação esteja consagrado e materializado numa sociedade que se pretende democrática”.

Frigotto (2011, p. 31) relembra o pensamento de Marx em relação à qualificação e/ou formação do trabalhador à época, quando dizia que as instituições de educação profissional deviam se preocupar em ensinar tanto a prática quanto a teoria aos seus alunos, pois estes tinham que desenvolver “o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com as aquisições dos conhecimentos dos fundamentos dessas técnicas (a ciência)”.

Em outras palavras, Frigotto (2000) ressalta que a educação deve acompanhar as necessidades do mercado, a fim de trabalhar o desenvolvimento de competências que garantam a empregabilidade de seus alunos, futuros profissionais.

Cabe, portanto, às Universidades identificar as demandas da sociedade, bem como elaborar, em seus currículos, as possíveis competências que devem ser ensinadas aos discentes, em relação às reais necessidades do mercado de trabalho competitivo do século XXI.

Diante dos fatos, se faz importante destacar a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Dentre esses, acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Art. 28 - XIII) (Brasil, 2015).

Sabe-se que as barreiras atitudinais são as grandes responsáveis pela não operacionalização do ordenamento jurídico. Portanto, as instituições de ensino, de maneira geral, e as universidades em específico, bem como a própria sociedade com suas organizações, devem promover situações de maior esclarecimento sobre as questões envolvendo a desmistificação da deficiência, a fim de desenvolver ações de conscientização e sensibilização sobre as pessoas com deficiência, contribuindo para que a sociedade, como um todo, aprenda a conviver com a diversidade humana.

2. Percurso metodológico

Fez-se, então, uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa e enfoque interdisciplinar, no Corpo de Bombeiros Militar e na Polícia Militar do Maranhão, após a aprovação do Comitê de Ética – CEP/CONEP/UFMA – Parecer Consubstanciado nº 6.196.466.

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência

Os participantes da pesquisa foram 8 profissionais do CFO, dentre esses, 2 profissionais da Diretoria da Ensino, 2 profissionais da Diretoria de Saúde, 2 profissionais da Coordenação, 2 Presidentes da comissão de TAF, do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão (CBMMA) e Polícia Militar do Maranhão (PMMA), que participaram do processo seletivo dos candidatos com deficiência, a partir do ano de 2020.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A escolha pelo mencionado instrumento se dá devido ao fato de a entrevista ser uma técnica que permite um diálogo entre alguém cujo interesse é obter dados de outrem que possui informações para compartilhar, o que corresponde a uma interação social assimétrica (Gil, 2008). Esse tipo de entrevista faz emergir informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2005).

3. Resultados, análise e discussões

Apresentam-se os dados obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos profissionais do CFO da UEMA, pertencentes à Diretoria de Ensino BM e PM (DE-BM; DE-PM); Diretoria de Saúde BM e PM (DS-BM; DS-PM); Coordenação do BM e PM (ABM; APM); Comissão de TAF BM e PM (TAF-BM; TAF-PM).

Questionou-se junto aos **profissionais da Diretoria de Ensino** se foi criada alguma comissão para tratar sobre o ingresso e processo seletivo dos candidatos com deficiência, obteve-se as seguintes respostas:

A lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015; decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, alterado pelo decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018, prevê que todos os candidatos do sistema especial de vagas para pessoas com deficiência, serão submetidos à avaliação multiprofissional realizada por comissão especial. A comissão de avaliação multiprofissional e interdisciplinar é

Priscila Milena Costa Chahini
João Batista Bottentuit Junior
Thelma Helena Costa Chahini

nomeada em portaria pelo Comandante-Geral do CBMMA, para análise da aptidão para execução das atividades bombeiro militar combatente (DE-BM); Não foi criado (DE-PM).

DE-BM indica a obrigatoriedade de uma avaliação multiprofissional realizada por uma comissão especial para os candidatos que concorrem às vagas para pessoas com deficiência, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015). Essa comissão, criada para o processo seletivo do CFO-BM, é responsável por analisar a aptidão dos candidatos com deficiência e verificar se a deficiência é compatível para execução das atividades do bombeiro militar. Por outro lado, DE-PM indica que não houve a criação de nenhuma comissão para o processo seletivo, registrando-se, portanto, uma lacuna na comissão da PMMA, por não estar em conformidade com o que é assegurado pela LBI.

Sendo assim, se faz necessário registrar, de acordo com o parágrafo 5º, do Decreto nº 9.508, que:

O órgão ou a entidade da administração pública federal responsável pela realização do concurso público ou do processo seletivo de que trata a Lei nº 8.745, de 1993, terá a assistência de equipe multiprofissional composta por três profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências que o candidato possuir, dentre os quais um deverá ser médico, e três profissionais da carreira a que concorrerá o candidato (Brasil, 2018).

Essa comissão multiprofissional é relevante para garantir que as decisões de seleção tenham critérios objetivos e que as necessidades individuais sejam consideradas (Gugel, 2019). Com isso, pontua-se a importância de ser criada essa comissão na Polícia Militar do Maranhão.

Demandou-se à **Diretoria de Saúde** quais deficiências foram consideradas aptas e inaptas na etapa da Junta Médica de Saúde (JMS), eis o que os relatos sinalizam:

Aptas pela JMS-BM: amputação traumática de dois ou mais dedos da mão direita – Cid 10 s 68.2; Inversão da fibula comum em membro inferior esquerdo – Cid g 83.3; s 84.2; Deformidade congênita do pé (DS-BM);

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de
Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão
de pessoas com deficiência

Inaptas pela JMS-BM: cegueira legal irreversível em olho esquerdo – visão monocular; perda auditiva de grau irreversível bilateral de natureza congênita (disacusia mista e neurossensorial em ouvido direito e disacusia neurossensorial ouvido esquerdo); visão monocular e deficiência visual com correção em olho esquerdo; ceratocone em ambos os olhos. H-18-6, cegueira olho direito h 54-4; acidente automobilístico (fratura de quadril) Cid 10 m16.5 t93.2;. Retardo mental grave – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento + f41 (outros transtornos ansiosos + f90 (transtornos hipercinéticos + g40 (epilepsia – síndromes epiléticas) Cid 10 640.0 f90.9 + f70.1 déficit de atenção; 8. Trauma ocular (s.05), deslocamento de retina (h33.0) e visão monocular(h54.4); Fibromialgia- Doença de caráter crônico. Cid 10 s 68.2; inversão da fibula comum em membro inferior esquerdo cid g 83.3; s 84.2. 11.acuidade visual sem correção (od 20/20 oe movimentos manuais. H54.4 cegueira em um olho. H30.9 inflamação da coróide e da retina. 14.déficit auditivo (perda auditiva do tipo neurossensorial severa. Cid 10:h903) 15.acuidade visual sem correção (od 20/20 e oe 20/400. Cid h54.h 53.0/h50. As deficiências citadas foram consideradas inaptas por serem consideradas incompatíveis com o exercício da atividade bombeiro militar, devido a exposição aos riscos inerentes da profissão para si e para terceiros (DS-BM);

Aptas pela JMS-PM: atendendo determinação do juízo da Vara de interesses difusos e coletivos do estado do Maranhão por meio da ação civil pública (nº 0828287-20.2019.8.10.0001), que determinou a retificação dos editais do CFO garantindo o percentual de 5% das vagas do curso de formação de oficiais – CFO (PMMA e CBMMA) para pessoas com deficiência. Para tanto, ficou estabelecido que o candidato que concorre às vagas para pessoas com deficiência não poderá ser eliminado do certame pela deficiência que o qualificou a concorrer pelas cotas (DS-PM);

Inaptas pela JMS-PM: nos termos da ata de audiência de conciliação do processo nº 0837855-26.2020.8.10.0001, ficou estabelecido que a pessoa com deficiência não poderá ser eliminada nos exames físicos e médicos pela deficiência que o qualificou a concorrer pelas cotas destinadas para pessoas com deficiência, dentro dos critérios estabelecidos. Sendo assim, a partir do referido TAC não houve candidatos com deficiência eliminados na fase de exames médicos (DS-PM).

Segundo as informações obtidas da Diretoria de Saúde do CBMMA, a comissão multiprofissional adota uma abordagem de classificação de deficiências aptas e inaptas ao desenvolvimento das funções do serviço de bombeiro militar. As referidas decisões foram baseadas nos riscos inerentes da profissão e refletem uma preocupação

com a segurança do candidato, futuro cadete/oficial BM. Entretanto, essas avaliações visam alinhar as condições físicas ao exercício da profissão com os direitos da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, sociais e profissionais, sem, contudo, negligenciar os critérios, necessários, da comissão multiprofissional.

Em relação aos dados obtidos da Diretoria de Saúde da PMMA, há determinações judiciais que garantem a reserva de vaga, onde os candidatos com deficiência não são eliminados nos exames médicos por conta de suas deficiências. No entanto, essa informação entra em contradição com os relatos dos participantes/candidatos que foram reprovados na fase da junta médica da PM e precisaram recorrer judicialmente para retornarem ao certame. Entende-se que essa nova abordagem passou a ser feita apenas após o termo de ajustamento de conduta.

Consoante contextualização, há uma linha tênue entre o capacitismo e a real limitação da deficiência ao desenvolvimento das funções operacionais militares. Por isso, se faz necessário maiores estudos e pesquisas científicas sobre a temática aqui abordada, bem como critérios claros sobre quais as funções operacionais militares e as atividades desenvolvidas durante os cursos de formação, suas relevâncias e justificativas de aptidão física, possíveis riscos e a relação com o perfil de quem as desenvolve, dentre outros.

Nessa abordagem, conforme os estudos de Rebelo (2008), o primeiro passo para atender às cotas dentro das instituições é estabelecer em quais atividades é possível receber pessoas com deficiência; quais tipos de deficiências são compatíveis com as funções realizadas; quais adequações são necessárias e quais recursos financeiros serão disponibilizados; bem como indicar quem serão as pessoas responsáveis pela gestão dessas mudanças.

Consoante contextualização anteriormente, sabe-se que algumas deficiências podem ocasionar certas limitações à operacionalização de

determinadas funções, não somente na carreira de oficial militar, mas, também, em outras funções sociais. Diante do impasse, do apto *versus* inapto em relação ao exercício das funções de bombeiro e policial militar, se faz necessário maiores estudos que visem esclarecer os limites e possibilidades das pessoas com deficiência em determinadas funções operacionais, bem como verificar se os possíveis limites da deficiência não derivam da falta de acessibilidade, ausência de tecnologias assistivas, carência de adequações curriculares e/ou de barreiras arquitetônicas ou atitudinais.

Na questão sobre quais foram os critérios estabelecidos/avaliados pela **Junta Médica de Saúde** que tornaram os candidatos com deficiência inaptos, obteve-se as seguintes respostas da Diretoria de Saúde:

A condição militar, internacionalmente reconhecida, submete o profissional a exigências ou/e não são impostas, na sua totalidade, a nenhum outro servidor ou/e não o militar, dentre essas exigências vale lembrar: risco de vida permanente; sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia; dedicação exclusiva; disponibilidade permanente; mobilidade geográfica; e vigor físico, assim, também estão devidamente demonstradas as restrições para o serviço militar, haja vista a exigência do alto nível de saúde física e mental necessários para o desenvolvimento de espécie de atividade laboral. Portanto, foram consideradas inaptas todas as condições que fossem incompatíveis com o exercício da atividade bombeiro militar, devido a exposição aos riscos inerentes da profissão para si e para terceiros (DS-BM); Não houve (DS-PM).

Como visto, no relato da DS-BM, a exigência e as condições específicas da profissão de bombeiro foram os critérios estabelecidos pela comissão multiprofissional para inaptidão de certas deficiências. Essa abordagem segue a linha de que determinadas profissões, como as militares, possuem exigências diferenciadas em relação à saúde e aptidão física dos profissionais. Assim como um cego não está apto para ser piloto de avião, há de se convir que determinadas deficiências não se encontram aptas para as funções de bombeiro e policial militar.

Por outro lado, a ausência de critérios de inaptidão, conforme relato de PM, se deu apenas após audiência de conciliação, onde a partir do Termo de Ajustamento de Conduta, não foram mais eliminados os candidatos por conta de suas deficiências. Essa conduta pode refletir uma postura mais inclusiva e adaptativa, em concordância com as transformações legais e sociais para garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais (Araújo; Schmidt, 2006).

A discussão sobre inaptidão de determinadas deficiências em função de critérios específicos relacionados à profissão militar propicia reflexões sobre adequações e proporcionalidade dos critérios em relação às demandas reais da profissão, visto que, tanto no Corpo de Bombeiros quanto na Polícia Militar, existe um grande leque de atividades operacionais e administrativas para serem exercidas pelos oficiais das Corporações. No caso dos candidatos com deficiência, a avaliação de inaptidão precisa levar em conta não apenas as limitações físicas e/ou psíquicas, como também as potencialidades e as adequações possíveis para garantir a inclusão.

Nesse contexto, a elaboração de edital contendo todos os critérios, escritos de forma clara e objetiva, com a definição das funções e atividades a serem desenvolvidas, bem como todas as exigências inerentes à formação e aptidão ao exercício da carreira de oficiais militares, certamente, contribui com a minimização e/ou eliminação de interpretações errôneas a respeito do processo seletivo.

Quanto aos **profissionais da Coordenação das Academias de Bombeiro e da Polícia**, perguntou-se se durante o CFO, foi feita alguma adequação em determinada disciplina para os cadetes com deficiência, obtendo-se as seguintes respostas:

Foi realizada adaptação para uma cadete com monoparesia. Foi realizada na disciplina de treinamento físico militar o taf-4 da corporação e adaptação na

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de
Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão
de pessoas com deficiência

disciplina salvamento aquático com diminuição da carga nas atividades (ABM);

Até agora não foi preciso mudarmos ementas de disciplinas, mas os professores têm trabalhado as dificuldades de cada aluno e feito adaptações na hora de transmitir o conhecimento. Por exemplo: nas disciplinas de tiro, o aluno que tem deficiência relacionada à visão, o professor faz as adaptações necessárias para que o aluno possa aprender e superar seus obstáculos (APM).

A análise dos relatos revela tanto adaptações específicas nas disciplinas, quanto uma abordagem mais ampla para os cadetes com deficiência. O relato de ABM destaca as adaptações específicas feitas em algumas disciplinas para uma cadete. Ressalta-se que conforme relato anterior da participante, essas adaptações só foram feitas após portaria normativa, que garantia o direito de adequação nas disciplinas para os cadetes com deficiência. Esse comportamento reflete a possibilidade em ajustar as exigências físicas em relação a cada capacidade individual. Nesse viés, Mantoan (2006), discute sobre a relevância de adequações personalizadas para possibilitar a participação de pessoas com deficiências.

Já o relato de APM evidencia uma abordagem mais flexível, pois mesmo que as ementas das disciplinas não tenham sido modificadas, os professores possibilitam adequações e adaptações para que as dificuldades de cada aluno possam ser superadas. Nesse sentido, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), ressaltam a importância das adequações curriculares e do ambiente para garantir a participação de alunos com deficiência nas instituições de ensino.

A reflexão de ambos os relatos nos mostra que a inclusão efetiva vai além de adequações curriculares, pois ela requer uma abordagem mais humana que leve em consideração as diversas dimensões das necessidades individuais de cada aluno. Essas práticas inclusivas são respaldadas pela LBI ao promover a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças individuais (Brasil, 2015).

Priscila Milena Costa Chahini
João Batista Bottentuit Junior
Thelma Helena Costa Chahini

Ainda com os profissionais das Academias de Bombeiro e Polícia, requisitou-se que os mesmos dissessem o que deve ser feito para melhorar a permanência de pessoas com deficiência no CFO,

Contratação de profissionais da área para realizar as adaptações necessárias (ABM);

Primeiro temos que saber que nem todas as pessoas com deficiência podem cursar o CFO. A definição de quais podem é o primeiro passo para melhorarmos o acesso e a permanência de tais pessoas no curso (APM).

O relato de ABM enfatiza a importância de ter profissionais especializados para prever as adequações necessárias nas disciplinas práticas de acordo com a deficiência de cada aluno. Nesse prisma, Sasaki (2006), destaca a relevância de se ter profissionais qualificados para promover acessibilidade e criar ambientes inclusivos. Como a Corporação não possui especialistas, Rebelo (2008) enfatiza que a contratação se torna uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de adequações que atendam às necessidades dos cadetes com deficiência, melhorando sua permanência e seu desempenho no CFO.

Por outro lado, o relato de APM evidencia um desafio relacionado à definição de quais deficiências são aptas para cursar o CFO. Nesse ponto, Mantoan (2006), discute sobre a importância de ter critérios objetivos e inclusivos para a seleção de alunos com deficiência. Nesse sentido, volta-se a citar os estudos de Rebelo (2008), ao enfatizar que é necessário estabelecer quais deficiências são compatíveis com os trabalhos a serem realizados.

Dessa forma, torna-se a ressaltar a importância da criação de diretrizes sobre as funções desenvolvidas pela Corporação Militar, uma vez que a definição objetiva das condições de aptidão física e psíquica ao processo seletivo do CFO é primordial para garantir que as adequações sejam efetivadas desde o início do curso, promovendo uma inclusão mais efetiva.

Nota-se que ambos os relatos refletem a necessidade de uma abordagem inclusiva para permanência e conclusão de pessoas com deficiência no CFO. A combinação de estratégias de incluir contratação de especialistas e definição dos critérios de seleção, beneficia não apenas os cadetes com deficiência, mas também enriquece a formação e diversidade dentro do CFO-BM e CFO-PM.

Questionou-se aos **presidentes da Comissão de TAF**, se havia sido realizada alguma adequação para os candidatos com deficiência, os relatos informam que:

Realizaram uma no ano de 2020, na prova de corrida aeróbica. As adaptações foram realizadas com base em parâmetros disponibilizados por um professor da Universidade Federal do Maranhão com índices inferiores aos propostos em edital originalmente (TAF-BM);
Não houve (TAF-PM).

O relato de TAF-BM, com base em parâmetros adaptados por um professor da UFMA, demonstra o interesse em atender às necessidades dos candidatos com deficiência. Porém, o fato de o tempo da corrida aeróbica ter sido definido com índices inferiores aos propostos originalmente no edital, levanta questionamentos sobre a adequação dessas adaptações. Quais foram os parâmetros utilizados pelo professor para estabelecer os novos índices? Embora o direito de fazer adequações seja um princípio importante à inclusão, é importante que essas proporcionem equidade de oportunidades sem comprometer os padrões de desempenho e celeridade do processo seletivo.

O relato de TAF-PM de que não houve adequações no TAF, se confronta com o relato de um participante que foi reprovado na fase do TAF e, após solicitar adequação no exercício de corrida aeróbica, conseguiu ser aprovado nessa fase. A ausência de adequações cria barreiras para a participação de candidatos com deficiência, nos processos seletivos que envolvem testes físicos.

Conforme a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, os Estados tem a responsabilidade de adotar medidas para assegurar a participação plena de pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o acesso a oportunidades educacionais e de emprego (Organização das Nações Unidas, 2006). Com isso, a necessidade de adequações no TAF demanda um equilíbrio entre o estímulo à inclusão e a preservação dos padrões de desempenho exigidos, visando a celeridade do concurso.

É fundamental introduzir adequações razoáveis para garantir a equidade de oportunidades para os candidatos com deficiência (Brasil, 2015). No entanto, essas adequações devem ser implementadas de maneira adequada e fundamentada em critérios transparentes. A ausência de adequações pode representar um obstáculo significativo sobre inclusão nas Corporações Militares e levanta questões sobre a observância das responsabilidades relacionadas aos direitos humanos das pessoas com deficiência (Rodrigues, 2003).

Observando por esse prisma, é pertinente indagar para efeito de estudos futuros e visando os padrões e exigências da carreira militas: é viável realizar adequações na fase do Teste de Aptidão Física? Seria o TAF uma fase significativa para selecionar, de fato, os candidatos com deficiência como reais condições para permanência e conclusão do CFO? Essas questões devem ser respondidas pela equipe de elaboração do edital, juntamente com os profissionais responsáveis pelo curso de formação e/ou por outras pesquisas científicas na área.

Na questão sobre o que deveria ser feito para melhorar a aplicação do TAF para candidatos com deficiência no CFO, os presidentes da comissão do TAF responderam:

A previsão em edital de índices adaptados a candidatos de acordo com a deficiência (TAF-BM);

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência

Deve ser nomeada uma comissão composta por especialistas para definir critérios de avaliação no TAF para candidatos com deficiência (TAF-PM).

O relato de BM sugere que já conste em edital, os índices adaptados de acordo com a deficiência de cada candidato. Esta abordagem reflete a necessidade de considerar as limitações individuais das pessoas com deficiência, e está alinhada com o princípio de adaptação razoável (Brasil, 2015). O relato de PM encontra-se em consonância com o de BM, pois sugere nomear uma comissão de especialistas para definir os critérios de avaliação, bem como as possíveis adaptações no TAF para candidatos com deficiência.

Essa medida promove objetividade e imparcialidade na avaliação por parte da comissão. Os estudos sobre inclusão e acessibilidade, como discutido por Rodrigues (2003), destacam a importância de critérios transparentes para as avaliações, em especial, nos testes de aptidão física para candidatos com deficiência.

A questão sobre melhorias na aplicação do TAF envolve princípios de inclusão, igualdade e acessibilidade, previstas na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006). Entretanto, é essencial realizar um estudo para que se possa entender as necessidades específicas dos candidatos com deficiência para prever índices adaptados em edital, assim como garantir que as adequações não comprometam a integridade do treinamento e das funções a serem desempenhadas pelos futuros cadetes e oficiais militares.

Considerações finais

Os achados deste estudo sinalizam que apenas a Diretoria de Ensino do Corpo de Bombeiros, havia criado uma comissão multiprofissional para tratar sobre o ingresso e processo seletivo dos

candidatos com deficiência, porém não possui uma comissão para analisar as demandas dos cadetes com deficiência durante o CFO-BM.

A Diretoria de Saúde do CBMMA, juntamente com a comissão multiprofissional adotam uma abordagem de classificação de deficiências aptas e inaptas ao desenvolvimento das funções do serviço de bombeiro militar, levando em consideração os riscos inerentes da profissão, refletindo, assim, uma preocupação com a segurança do candidato, futuro cadete/oficial BM. Já a Diretoria de Saúde da PMMA não criou uma comissão multiprofissional e, após decisão judicial, passou a adotar determinações que garantem a reserva de vaga, sendo que os candidatos com deficiência não são eliminados nos exames médicos por conta de suas deficiências.

Somente a Diretoria de Saúde do CBMMA apresenta os critérios estabelecidos/avaliados pela Junta Médica de Saúde BM, que tornaram os candidatos com deficiência inaptos, dentre esses: risco de vida permanente; sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia; dedicação exclusiva; disponibilidade permanente; mobilidade geográfica; e vigor físico, assim, também estão devidamente demonstradas as restrições para o serviço militar, haja vista a exigência do alto nível de saúde física e mental necessários para o desenvolvimento de espécie de atividade laboral. Entretanto, dentre as deficiências consideradas inaptas pela JMS, está a visão monocular. Deficiência que possui o maior número de cadetes tanto no CFO-BM quanto CFO-PM, e que conforme relato da maioria dos participantes deste estudo, não apresentaram dificuldades significativas durante o CFO.

No que diz respeito à necessidade de adequação em alguma disciplina para os cadetes com deficiência, apenas duas adaptações tinham sido realizadas pelos profissionais da Academia de Bombeiro Militar, durante a disciplina de treinamento físico militar, o TAF-4 da corporação e adaptação na disciplina salvamento aquático com diminuição da carga nas atividades.

Quanto à Academia da Polícia Militar, houve adaptações nas disciplinas de tiro.

Sobre o que deveria ser feito para melhorar a permanência de pessoas com deficiência no CFO foi mencionado: contratação de profissionais da área para realizar as adequações necessárias; estabelecer critérios de aptidão e inaptidão nos processos seletivos para o curso de oficiais.

Em relação à realização de adequações na etapa do Teste de Aptidão Físico – TAF, para os candidatos com deficiência, as comissões do TAF-BM e do TAF-PM, realizaram apenas uma na temporalidade da prova de corrida aeróbica.

Sobre o que deveria ser feito para melhorar a aplicação do TAF para candidatos com deficiência no CFO, se encontram: previsão em edital dos índices adaptados de acordo com a deficiência de cada candidato; uma comissão composta por especialistas para definir critérios de avaliação no TAF para candidatos com deficiência.

Consoante o exposto, percebe-se que os principais desafios dos cadetes com deficiência nas Corporações Militares não diferem dos desafios dos demais alunos com deficiência na educação superior de outras instituições e no mercado de trabalho formal, porém, há a intensificação da cobrança nos padrões exigidos e a forte cultura capacitista de que pessoas com deficiência não estão aptas para desempenhar as funções militares, em específico, a de bombeiro e policial militar.

Nesse cenário, enfatiza-se que a inserção de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mundo do trabalho competitivo implica em mudanças de paradigmas. Portanto, se faz necessário romper com a cultura do assistencialismo e com o estigma da incapacidade em relação às pessoas com deficiência, principalmente no meio militar.

Priscila Milena Costa Chahini
João Batista Bottentuit Junior
Thelma Helena Costa Chahini

Sabe-se, contudo, que há determinadas deficiências que limitam certas funções operacionais, mesmo dadas todas as oportunidades, feitas as adequações necessárias, disponibilizadas tecnologias assistivas e asseguradas todas as dimensões da acessibilidade. Nesse caso, deve-se entender a especificidade de cada situação, e para isso, ressalta-se a importância da presença de uma comissão multiprofissional para fazer uma avaliação fundamentada e transparente de quais deficiências não são compatíveis com os cargos de bombeiro e policial militar.

Destarte, deve ser levado em consideração que tanto no Corpo de Bombeiros como na Polícia Militar, existem diversas funções administrativas que todos os oficiais formados no CFO exercem diariamente, e que podem ser efetivadas por oficiais com deficiência, no caso de, certas funções operacionais, onde a deficiência não é uma barreira.

Considera-se, por fim, que o avanço da ciência proporciona maiores conhecimentos, bem como com a eliminação de preconceitos, estigmas, discriminações e atitudes desfavoráveis às pessoas com deficiência, logo, o que hoje é analisado como impedimento, poderá deixar de ser num futuro não tão distante.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, maio-agosto, 2006.

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência

BARBOSA, M. L. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009.

BOTTOMORE, T. As classes na sociedade moderna. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1978.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Does schooling raise earnings by making people smarter? In: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. (org.). Meritocracy and economic inequality. Princeton: Princeton University Press, 2000. p. 118-136.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2014. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Priscila Milena Costa Chahini
João Batista Bottentuit Junior
Thelma Helena Costa Chahini

BRASIL. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

CHAHINI, T. H. C. Inclusão de alunos com deficiência na educação superior: atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão. Curitiba: Instituto Memória, 2013.

FONSECA, R. T. M. da. O mercado de trabalho e as leis de ação afirmativa em prol da pessoa portadora de deficiência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 3., 2004, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/ricardo_tadeu_marques_fonseca.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

FRIGOTTO, G. A Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, H. S. (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 218-238.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados, 2011.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. et al. (org.). Ser professor. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

Percepções dos profissionais da coordenação dos cursos de formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão em relação à inclusão de pessoas com deficiência

GUGEL, M. A. Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Belo Horizonte: Editora RTM, 2009.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Revista da Sobama, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005. Suplemento.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 5 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

REBELO, P. A pessoa com deficiência e o trabalho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

Priscila Milena Costa Chahini
João Batista Bottentuit Junior
Thelma Helena Costa Chahini

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1998.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Assessoria de Concursos e Seletivos da Reitoria. Divisão de Operação de Concursos Vestibulares. Edital nº 05/2020-GR/UEMA, de 2020. Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES 2021. São Luís: UEMA, 2020. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2020/10/EDITAL-n%C2%BA-05.2020-GR.UEMA-PAES-2021.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VILELA, E. M. Alguns determinantes da estratificação dos imigrantes internacionais recentes no mercado de trabalho brasileiro. In: NEVES, J. A. (org.). *Educação, trabalho e desigualdade social*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

Performatividade da ontologia corporal
PERFORMATIVITY OF BODY ONTOLOGY¹

*Gustavo José de Sousa Chaves**

*Ana Caroline Amorim Oliveira***

RESUMO

Este artigo tem como fito uma interrogação filosófica acerca dos limites da constituição do Sexo-Gênero, a partir do conceito de Performatividade de Judith Butler. Tal empreitada demonstra que este binômio sempre fora condicionalmente compreendido sob a lógica essencialista, que forjou uma artificial divisão entre natureza e cultura. O artigo desenvolve como Butler denuncia as posições ontológicas que criam a ideia de um corpo cuja estabilidade do sexo é desde sempre inferida. Assim como, de que maneira essas posições são construídas e operacionalizadas pela malha sutil do poder. Por fim, o artigo demonstra a crítica ao construcionismo de gênero e aponta de que maneira a filósofa propõe um novo conceito de materialidade, inspirada nas teses pós-estruturalistas acerca da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sexo; Corpo; Performatividade; Poder; Construcionismo.

ABSTRACT

This article aims to pose a philosophical question about the limits of the constitution of Sex-Gender, based on Judith Butler's concept of Performativity. This undertaking demonstrates that this binomial had always been conditionally understood under essentialist logic, which forged an artificial division between nature and culture. The article develops how Butler denounces the ontological positions that create the idea of a body whose stability from sex has always been inferred. As well as how these positions are constructed and operationalized by the subtle network of power. Finally, the article demonstrates the critique of gender constructionism and points out how the philosopher proposes a new concept of materiality, inspired by post-structuralist theses about language.

KEYWORDS: Sex; Body; Performativity; Power; Constructionism.

* Professor da Faculdade Estácio de São Luís, São Luís, Maranhão, Brasil;
gustav.chaves84@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8354926622006968>.
<https://orcid.org/0000-0001-7072-6147>.

** Professora/Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Bernardo, Maranhão, Brasil; oliveira.ana@ufma.br. <http://lattes.cnpq.br/6279006668275644>.
<https://orcid.org/0000-0002-9337-6335>.

1. A lógica do complemento

O que vai e o que não vai ser incluído no interior das fronteiras do “sexo” será definido por uma operação mais ou menos tácita de exclusão. (BUTLER, 2019b, p. 33).

Se a linguagem pode sustentar o corpo, pode também ameaçar a sua existência. (BUTLER, 2021, p. 18).

O “rito” não é uma eventualidade, é, enquanto iterabilidade, um traço estrutural de qualquer marca. (DERRIDA, 1991, p. 365).

Vê-se na história ocidental¹, desde a estruturação do pensamento filosófico grego a ideia de que o ser humano, seu corpo, sua sexualidade e formas de interação do desejo encontravam-se entrelaçadas à ideia de uma complementariedade andrógena mítica, que expressava um estado paradisíaco pré-cisão (PLATÃO, 2011). Sob o discurso de Aristófanes uma “verdade” ressoa desde então, a saber, de que havia uma natureza universal humana primeva, onde existia uma organização “sexual” ideal dos seres. Mas que posteriormente, em face de sua arrogância, foram separados e condenados a buscar suas partes perdidas, a fim de complementarem-se em sizíguas.

Destarte, depreende-se que a sexualidade é algo *a priori*, dado desde sempre como fundamento ontológico de organização da vida, expressa através dos corpos. Tal crença numa humanidade primeva nestes modos sexuais, pode ser encontrada em diversas culturas como fundamento religioso, social, político, filosófico e psicológico. Tal

1 Especificamente, este ocidental refere-se à herança cultural daquilo que é atualmente nomeado como Norte global. Tal nomeação está em contraste e tensionamento com o termo Sul global. Tais nomeações de Norte e Sul, mais do que apontar uma referência latitudinal, procuram demarcar uma “linha” divisória pós guerra fria, onde organizaram-se epistemologias distintas, mercados distintos, assim como, diferentes compreensões de humanidade numa constante tensão geopolítica (SANTOS; MENESES, 2009).

mentalidade descreveria a existência daqueles como marcada por um duplo estado de ser, onde haveria um jogo entre a diferença e a complementariedade. Tal estado configurando-se como condição de existência (ELIADE, 2001; LE BRETON, 2003; 2011; LE GOFF; TRUONG, 2011).

A própria ideia do devir humano, complementar entre polaridades definidas, passa a ser a crença explicativa de uma identidade substancial. Tal empresa, em busca da complementariedade sexual, dar-se-ia sob as virtudes de *Eros*. Tal Trama parece edificar a um só tempo uma noção de humanidade; a subscrição desta em conformidade à experiência de sexualidade e, sob quais formas típicas deve-se experienciá-la.

Encontra-se, a partir de uma epistemologia do século XX, diverso(a)s autore(a)s que ousaram refletir sobre estas inferências, a fim de compreenderem os pressupostos, os fundamentos e as consequências que sustentam tais naturalizações de ordens sexuais e identitárias no campo cultural. A necessidade de pensar tais pressupostos tornou-se premissa fundamental para refletir criticamente acerca da ideologia do Sujeito² em sua marca universal e herdeiro dessas tradições, que normatizam modos de vir a ser, sob a auspiciosa estratégia do desejo natural complementar.

Diante desta delicada tarefa, Butler edifica seu pensamento, bem como seus interesses epistemológicos para pensar a identidade, até então subsumida a um corpo natural, que se sustenta por meio de uma metafísica da correspondência sexo-gênero. Para a autora, o sexo e o corpo, no transcorrer do exercício heurístico da epistemologia feminista e *queer*

2 O termo Sujeito quando grafado com letra maiúscula faz alusão à ideia essencialista de que todos os seres comungariam de uma marca intrínseca que se manifesta sob os auspícios de uma ontologia. Sujeito este que compartilharia a marca de uma substância que, ao mesmo tempo que agregaria a alguns sob a essencialidade compulsória, demarcaria os excluídos.

modernas, foram denunciados em sua lógica de complemento. Tal conceito caro à Derrida, indica a operação discursiva que consiste em acrescentar um valor semântico (geralmente de ordem metafísica) a uma expressão do sensível (DERRIDA, 2005).

Para tentar fazer coro à crítica contemporânea, a filósofa formulou sua teoria, a fim de demonstrar que o gênero é um efeito socialmente regulado por normas, que tem como função instaurar e manter zonas de inteligibilidade sobre os corpos, tornando-os inteligíveis ou não sob determinado dispositivo de sexualidade. Ou seja, sob certa “aparência” sexual. Sendo justamente essa operação – discursiva - do gênero que constitui a materialização³ do sexo, não o contrário. Tal operação de regulação nunca se dá a um só tempo, nem de modo acabado e total, o que segundo a autora, explica sua própria característica de regulação como certa compulsão a tentar tamponar as próprias “rasuras” de seu desempenho. Segundo Butler, o dispositivo de sexualidade não pode ser encontrado em nenhum lugar enquanto *locus* de origem, pois em concordância com Foucault (2018), a operação do poder é difusa e virtual estando em diversos lugares e articulada sob estratégias heterogêneas.

Com a disposição de Butler em pensar a identidade como generificada, contemplando o sexo-gênero como produto discursivo, materializável por um ritual que operacionaliza espaços de presença, e através de constante atualização de normas, que a autora terminou por possibilitar um último deslocamento, que ficou conhecido como virada ontológica do dispositivo sexo-gênero. Em outras palavras, o corpo não poderia ser mais usado sem dar o crédito às construções semânticas necessárias para invocá-lo. De maneira que o corpo, logo o sexo, só se

3 “Gostaria de propor, no lugar dessas concepções de construção, um retorno à noção de matéria não como local ou superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza, ao longo do tempo, para produzir o efeito de demarcação, de fixidez e de superfície que chamamos matéria.” (BUTLER, 2019b, p. 28).

torna inteligível ao fazer uso de categorias, dentre elas, as de gênero. Para dar cabo a este processo inextrincável, a filósofa propôs a *Performatividade de gênero* como uma teoria que demonstra, de que maneira, o “fazer” um gênero estava alicerçado em ritos de continuidade e descontinuidade, com força de inscrição nos corpos. Entretanto, ao deslocar a identidade do corpo generificado da seara transcultural essencialista, a filósofa, segundo algumas feministas, preparou um caminho que parecia indicar ser o corpo uma abstração, absolutamente construído por exercícios de linguagem. Concomitantemente, sua teoria da performatividade proposta não como um ato singular, mas como uma cadeia de atos que reitera e desloca um conjunto de normas por meio da repetição, acabou gerando ecos de certo voluntarismo, como se houvesse um sujeito, que embora não mais essencialista, no entanto atuasse intencionalmente em favor de um gênero ou de outro, recaindo na própria definição de enunciados performativos⁴, conceito cuja inspiração inicial se originou.

A ideia de “fazer” um gênero como uma ação, terminou por ser entendida como um ato voluntário de um sujeito que estaria consciente da totalidade de seus efeitos, como se ele pudesse então “desconstruir” ou construir a semântica de gêneros ao assumir determinadas ações que corresponderiam a determinados papéis historicamente forjados. Tal ideia de um sujeito apto em sua integralidade é uma ficção que Butler não pretendeu criar, mas cuja interpretação suas palavras em *Problemas de gênero* (2018) acabaram por possibilitar. De modo tal, que pensar um

4 Conceito desenvolvido por Austin (1990), que visava distinguir os atos de fala “ilocucionários” de “perlocucionários”. Aqueles são atos que ao serem proferidos realizam o que dizem e no momento em que são ditos; enquanto os “perlocucionários” são atos que produzem efeitos como consequência de sua enunciação, ou seja, há uma diferença temporal entre o ato e o efeito. Em ambos, Austin perseguia certa noção de intencionalidade do emissor, como se este estivesse voluntária e totalmente consciente de seu ato e efeitos.

voluntarismo de tamanha magnitude sacudiu Butler em suas reflexões posteriores.

2. Sou uma piada para você?

Butler, na tentativa de demonstrar, a partir das críticas ontológicas que se enlaçou, que não havia nada que outorgasse e possibilitasse afirmar uma metafísica da substância corporal para pensar o gênero, nem mesmo o sexo, ratificou as teses encontradas na *História da sexualidade I* (FOUCAULT, 1988). Exatamente as que se referem à ideia de que não há a verdade do sexo. Em conformidade com Foucault, ela estabeleceu que estas teses derivam do “[...] (a) serviço da regulação e do controle sociais da sexualidade; (b) oculta e unifica artificialmente uma variedade de funções sexuais distintas e não relacionadas; e (c) então aparece o discurso como causa, como essência interior [...]” (BUTLER, 2018, p. 166). No entanto, ao deslocar a possibilidade de essencialismo, e sugerir que o treino cultural cria e recria a própria “aparência de substância” como causa da ordem sexual e de gênero, a qual posteriormente, é invocada como preceito-lei de inteligibilidade, a autora foi muito criticada.

Estas críticas se deram por partes do próprio movimento *queer* e feminista que rebateram sua teoria da *Performatividade de gênero*, exemplificada como paródia⁵ pela representação da *Drag queen*. Para

5 Paródia, segundo Hutcheon (1985, p. 48): “A paródia é, pois, na sua irônica transcontextualização e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa. O prazer da ironia da paródia não provém do humor em particular, mas do grau de empenhamento do leitor no vai-vem intertextual (bouncing) para utilizar o famoso termo de E. M. Foster, entre cumplicidade e distanciação”. Vale destacar que a ideia que está em voga nesse conceito de paródia é a existência de um imaginário anteriormente construído (texto em fundo), sobre o qual um ato discursivo irá se sobrepor

compreender-se melhor as críticas é necessário, primeiramente, que se demonstre em que consistia a teoria de performatividade da autora. Consistia na compreensão que afirmava ser o gênero, logo o sexo-gênero efeito de uma ação repetida de atos, mas não quaisquer atos. Em destaque, aqueles que são definidos como atos estilizados, que têm como função significar, marcar e legitimar performances organizadas sob a tutela binária de equivalência a uma “identidade” masculina ou feminina. Tal efeito de uma repetição estilizada de atos tem como consequência, marcar os corpos com uma insistente aparência de essencialidade, sistematicamente invocada, para inculcar e condicionar as pessoas aos *scripts* sociais e, em último caso, regular qualquer perturbação do processo de inteligibilidade sexual que está sendo reificado. Deste modo, não se tem um sexo *a priori*, nem um gênero, tampouco se tem um sujeito voluntário que comanda a cena de interpelação ou decide qual gênero “portará”. Ao contrário de um sujeito intencional que estaria, plenamente consciente de suas condições e efeitos, tem-se um sujeito que “faz-se” e é feito, enquanto desfaz-se e é desfeito pelas normas de gênero. Obviamente, o ato de desfazer-se está sempre condicionado às consequências claramente punitivas para aqueles que borram as fronteiras do inteligível. Segundo Butler (2018, p. 241):

Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma “essência” que ele expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade

de modo cômico, exagerado e teatral. Entretanto, o que aponta Butler é justamente o contrário ao usar a ideia de paródia, pois ela operará uma inversão no sentido de que “só há paródias de gênero” e nunca o original (RODRIGUES, 2012), não havendo assim, propriamente, uma paródia clássica ou pura, em seu sentido radical. Sendo a comicidade advinda do efeito de denúncia que tais práticas suscitam ao imaginário.

dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção “obriga” nossa crença em sua necessidade e sua naturalidade.

Diante de tais argumentos, a filósofa traz a figura da *Drag queen* como alegoria explicativa, onde está em jogo, as regras e os rituais que norteiam o gênero, logo sua inteligibilidade. Entretanto, sob o prisma de exagero, de teatralização forçada, que ao mesmo tempo, que reproduz um campo de inteligibilidade cultural, o faz sob certa invocação de um imaginário caricato, estereotipado, capaz de desvelar a postura cômico-trágica da estruturação do gênero. Como uma ordem de *différance*⁶, a autora pretende demonstrar como aquela performance (da *Drag queen*), que aparenta em tudo ser algo fixo (um gênero), pode desvelar outros sentidos, inclusive a marca de uma diferença que se irrompe, enquanto opera a repetição. Deste modo, a autora pretendeu demarcar o exemplo da paródia como instrumento necessariamente subversivo na seara política, como possibilidade de pensar a atuação estilizada não apenas como um processo que reifique sentidos, mas como uma ação que tensione e rasure o campo de inteligibilidade.

Entretanto, a autora sofreu diversas críticas alegando-se que tal teoria da *performatividade de gênero* era insuficiente para explicar três pontos: 1) de que modo se dá o enlace entre a repetição e a sensação de

6 O conceito de *Différance* é cunhado por Jacques Derrida, onde tenta demarcar por meio de um neo-grafismo uma sutil diferença fonética ao trocar o “e” de *différence* por “a” que passa despercebida, entretanto, marca uma alteração na ordem da escritura. Como esclarece Santiago (1976, p. 22) “Esta discreta intervenção gráfica” será significativa no decorrer de um questionamento da tradição fonocêntrica. [...] A diferença gráfica, marcada na diferença entre o e e o a, escapa à ordem do sensível, fixando apenas uma relação invisível entre os termos, traço de uma relação inaparente [...]”. Ainda, segundo Wolfreys (2009, p. 77) *différance* “[...] pode ser chamada muito cuidadosamente daquilo que, já sempre em movimento em qualquer sistema, produz ou torna possível o movimento entre as partes movidas desse sistema, método de transporte ou comunicação, instituição ou estrutura, dando a eles, assim, significado em conjunto, o que, de outro modo, falta a eles [...]”.

identidade daqueles que reivindicam a realidade (materialidade) de seus corpos como masculino ou feminino; 2) a necessidade da contextualização dos atos paródicos, pois é possível utilizarmos a paródia para fins conservadores; e 3) como se opera o processo construcionista da categoria sexo-gênero (COSTA, 2006). Deste modo, a ideia de Butler que propõe uma certa imitação exagerada como “chave simbólica”, como forma de apontar a reificação, mas também, a possível subversão dos atos generificados, mingua, ou melhor, não esclarece o suficiente. A autora não explica, suficientemente, a própria potência ambivalente e subversiva da paródia (MIRANDA, 2021) e causa certa confusão acerca da intencionalidade do sujeito.

Tal contenda na obra de Butler gerou grande repercussão e certa surpresa até por parte dela mesma, que diante das críticas se viu confusa por ter criado uma teoria que ao invés de esclarecer o que ela propunha, havia criado espaço para a ratificação de certa metafísica, a saber: a ideia de que discursos eram capazes de materializar e criar corpos; e a ideia de que havia autonomia do sujeito ao performar um ou outro gênero, como atores. Na introdução a sua obra *Corpos que importam* (2019b), datado de 1993, a autora abre o diálogo dizendo (BUTLER, 2019b, p. 10)

[...] talvez alguém tivesse esquecido de me ensinar “os fatos da vida”? Ou estava eu perdida em meus próprios devaneios imaginários quando aquela conversa vital ocorria? E se persisti nessa noção de que os corpos foram de alguma forma *construídos*, talvez eu realmente tenha pensado que palavras solitárias tivessem o poder de elaborar corpos com base em suas próprias substâncias linguísticas? Ninguém poderia simplesmente ter me dado um toque? Tudo ficou ainda pior, se não mais distante, com as questões levantadas pela noção de performatividade de gênero introduzida em *Problemas de gênero*. Porque, se eu tivesse argumentado que os gêneros são performativos, isso poderia significar que eu pensava que uma pessoa acorda de manhã, examina o armário ou algum outro espaço mais aberto para o gênero de escolha, veste o gênero para aquele dia e, então, recoloca a peça de roupa em seu lugar à noite.

Há outro interessante registro no qual Butler reconhece ter se perdido em certo devaneio que lhe impediu de perceber o “rumo” que suas afirmações estavam performatizando. Vide sua entrevista para Knudsen (2010), onde esta propõe algumas perguntas, a partir do diálogo que Butler faz com a psicanálise, destacando o aspecto da *performatividade de gênero*. A entrevistadora faz certa alusão sobre a repetição que se dá no ato performativo e a repetição que ocorre na relação de transferência da clínica psicanalítica. Tal paralelo é para afirmar que na repetição há algo que pode ser percebido e com o devido manejo da transferência vir à consciência, podendo ser simbolizado e transformado. Logo, demarcando certa voluntariedade da consciência.

Em *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, de 1988, a autora antecede algumas aceções acerca da performatividade, mas os críticos sugerem (DEMETRI, 2018; SALIH, 2019) que Butler não faz a distinção necessária entre performance (voluntarismo) e performatividade (não-voluntarismo), fazendo uso ainda de um conceito que remetia ou dava a sugestão de certa teatralidade voluntarista. Nesse texto Butler discute sobre performances de gênero exemplificando as diferenças entre as que se dão no teatro e fora dele (*non-theatrical contexts*), argumentando que uma travesti atuando e uma travesti vivendo seria diferente porque esta última não estaria “protegida”, de certo modo, pelo enquadramento contextual que diz “*this is just an act / this is only a play*”⁷, podendo por isso, vir a ser punida e hostilizada de modo mais contundente. Segundo Butler (1988) a suspensão do aspecto de realidade que o teatro proporciona, migrando para esfera do imaginário ou ficcional facilita o temporário deslocamento das necessidades ontológicas de

7 “Isto é apenas um ato/ isto é apenas uma peça”.

correspondência, sendo por isso mais viável encontrar tolerância à quebra das regras de gênero.

Apesar de neste texto já está o germe da ideia de performatividade que seria abordado em *Problemas de gênero*, a filósofa faz uso de construções problemáticas, a saber, esta afirmação: “[...] o gênero é um ato que foi ensaiado, tanto quanto um roteiro sobrevive aos atores específicos que fazem uso dele, mas que requer atores individuais para ser atualizado e reproduzido [...]” (BUTLER, 1988, p. 526)⁸. Certa ideia do gênero sendo trabalhada com a esfera do teatro, da atuação, dos atores, do ensaio e da performance que se torna performatividade, acaba por sugerir certa intencionalidade ou voluntariedade, que apesar de não assumir um eu voluntarioso expresso, gerou certa dúvida acerca dos limites dessa agência. Nas palavras de Demetri (2018, p. 37): “É compreensível que, nos termos colocados desse artigo, seja possível um certo nível de confusão ao dar espaço para uma compreensão ‘voluntarista’ [...]”.

Em outro texto *Variations on Sex and Gender: Beauvoir, Wittig and Foucault* (1986) Butler continua sua análise de gênero, a partir da teoria dos atos e da constituição da realidade com forte ênfase na fenomenologia, pensando o corpo como uma “situação” ontológica em Beauvoir, mas não fica claro se ela extrapola os limites fenomenológicos ou se concorda de certo modo. Encontra-se em Salih (2019, p. 68) a afirmação de que Butler afirma a sentença “[...] escolher um gênero significa interpretar as normas existentes [...]”, o que ratifica a ideia de voluntarismo. Em *Problemas de gênero* (2018), de 1990, a autora aprofundará sua tese da performatividade como uma crítica à teoria

8 Segue o excerto original referente: “[...] gender is an act which has been rehearsed, much as a script survives the which requires individual actors particular actors who make use of it, but which requires individual actors in order to be actualized and reproduced [...]”.

hermenêutica do binômio sexo/gênero, mas segundo as críticas ainda falhará em não especificar detalhadamente como isso se dá.

Tal possibilidade da *performatividade de gênero* ficará suficientemente clara posteriormente, em *Corpos que importam* (2019b), quando a autora demorar-se-á em discutir a política do performativo, em seu limite discursivo, materializado em termos corporais e psíquicos. Nesta obra a filósofa esclarece sobre os três pontos referentes às críticas que recebeu em *Problemas de gênero* (2018). O primeiro é a distinção entre performance e performatividade, onde Butler (2019b, p. 387) esclarece que

A performance como “ato” delimitado se distingue de performatividade na medida em que esta última consiste em reiteração das normas que precedem, constroem e excedem o ator e, nesse sentido, não podem ser tomadas como fabricação da “vontade” ou “escolha” do ator; mais ainda, aquilo que é “atuado” trabalha para esconder, quando não para repudiar, o que permanece opaco, inconsciente, não performático. A redução da performatividade à performance seria um erro.

O segundo ponto é aquele que se refere à relação quase equivalente entre subversão e paródia que Butler teria exemplificado pela *Drag queen*. Sobre isto a filósofa retifica que

Como *Paris is Burning* deixou claro, o *drag* é uma prática subversiva problemática. Serve a uma função subversiva na medida em que reflete as personificações mundanas pelas quais os gêneros heterossexualmente ideais são cumpridos e naturalizados, e enfraquece o poder desses gêneros em virtude da efetuação dessa exposição artificial. Mas não há nenhuma garantia de que a exposição da condição naturalizada da heterossexualidade seja suficiente para levar à subversão. A heterossexualidade pode argumentar sua hegemonia *por meio* de sua desnaturalização, como quando vemos essas paródias de desnaturalização que re-idealizam as normas heterossexuais *sem* as colocar em questão. (BUTLER, 2019b, p. 382-383).

Quanto ao terceiro ponto de crítica, referente à maneira na qual se dá o enlace entre repetição e internalização destas no identitário, abordar-

se-á no próximo tópico parte da equação, a saber: a construção do corpo, como este acaba por ser invocado a nascer, dentro de determinadas condições.

3. (Re)construindo o construcionismo

Quanto ao terceiro ponto de crítica, propriamente aquele que questionava de que maneira se dava o enlace entre repetição e a sensação de identidade generificada (sexuada), Butler (2019b, p. 16) começa sua obra *Corpos que importam* (2019b) reforçando a tese de que sexo é uma construção ideal, um produto “forçosamente materializado ao longo do tempo”. Logo não pode ser “encontrado” pronto, nem invocado como simples condição ontológica ou, sequer, filogenética. Assegura, inspirada em Foucault (1989; 1999) que não há substância entendida puramente como natural a qual se possa fazer apoio como ponto arquimediano que sustente um *a priori* da condição humana. Entretanto, Butler alega que a própria exposição de Foucault em suas obras *A história da sexualidade I* (1989) e *As palavras e as coisas* (1999) acaba por cair em contradição em sua análise sobre Herculine e seu corpo intersexuado. Pois o autor engaja-se, em último instante, em certa leitura que desconstrói a condição generificada daquela para descrever uma idílica condição política sexual emancipatória, que seria possível caso fosse deslocado o efeito do poder. Nas palavras de Butler (2018, p. 169):

Ele prediz que o desaparecimento do “sexo” resultará numa feliz dispersão dessas várias funções, significados, órgãos e processos psicológicos e somáticos, bem como na proliferação de prazeres fora do contexto de inteligibilidade imposta pelos sexos unívocos na relação binária [...]. Segundo esse modelo foucaultiano de política sexual emancipatória, a derrubada do “sexo” resulta na liberação da multiplicidade sexual primária.

A questão indicada, e exaustivamente invocada, por Butler é que fazer qualquer jus a uma anterioridade sexual que seria “revelada” em face do deslocamento da regulação é apelar para um “de fora”, uma anterioridade do sexo que contradiz a própria ideia foucaultiana, a saber: de que é propriamente a regulação complexa de discursos e poder que materializam o corpo enquanto sexo, não sendo possível pensar nenhum registro anterior a essa própria regulação imposta. Outro ponto sensível para Butler é o fato de o autor pensar o dispositivo sexual como exclusivamente regulatório. Ou seja, não se demorar na possibilidade de pensar os limites da regulação naquilo que se manifesta como emancipação. E por último, Butler (2017a, p. 10) sugere que Foucault deixa “[...] passar em branco todo o campo da psique, mas não só isso: o poder, nessa dupla valência de subordinação e produção, também não é explorado [...]”.

Sendo assim, Butler retorna ao corpo pensando a partir de Foucault, sua tese do dispositivo sexual, mas não está disposta a comprar nenhuma saída que leve a um apelo filogenético ou ontológico. Diante de tal tarefa, demorar-se sobre o corpo parece ser a única saída viável para a autora, que demonstrará ser este, um locus de ambivalência temporal acessível somente discursivamente. Para tal, Butler (2019b) estabelece que 1) a materialização do corpo é efeito de uma dinâmica de poder, sendo impossível desvincular regulação normativa e os significados materiais que interagem nessa “construção”; 2) a compreensão de discurso como performatividade para além de uma compreensão nominalista, que materializa o sujeito. Mas como a própria força de reiteração que possibilita dar a conhecer o processo de surgimento do sujeito; 3) a “construção” daquilo que é entendido como sexo não seja mais lida como um dado natural em contraponto ao gênero, que seria um dado artificial ou cultural, mas ambos como produto em constante produção e materialização, a partir das normas culturais; 4) acolher a ideia de que o

sujeito é fruto de um processo, onde as normas corporais não são apenas vetores formativos aos quais ele se submete, e adquire, discursivamente um “eu” sexuado, mas como uma assunção que se torna inevitavelmente ambivalente para a existência do próprio “eu”; e 5) entender que assumir um sexo, enquanto processo, dá-se a partir de trocas identificatórias onde a peremptória matriz heterossexual outorga determinados caminhos privilegiados de identificações sexuais em detrimento de outras;

Com a exploração desses pontos acima, Butler discutirá as teses acerca da construção, uma vez que se tudo é construído e não há nada a que possamos fazer apelo essencialista, como isso se dá? Quem constrói ou o que necessariamente acolhe a construção e a aplica? Diante disto a autora argumentará em sua obra *Corpos que importam* (2019b) que: 1) não se pode reduzir o construcionismo a certo monismo linguístico, no sentido de que se tudo é linguagem, então dizer tem o poder total de fazer ou produzir, pois se recai dessa forma num determinismo geracional sem precedentes; 2) tampouco, pode-se inferir que para que haja algum efeito, a construção precisa fazer uso de um sujeito anteriormente alojado e capaz de “dar cabo” à construção; e 3) menos ainda, a ideia de que se há propriamente um sujeito que acolhe a construção, que recebe e a aplica posteriormente, então “algo” (metafísico) criou esse sujeito anteriormente à construção.

Ora, o que aparenta estar em jogo nesses argumentos é que deslocar a ideia da materialidade como algo fixo, parece recair numa complexa ausência desta, onde só existiriam vozes onipresentes tecendo a malha da realidade. É elaborar a absurda afirmação de que “tudo é discurso!”, quando na verdade, discurso não implica necessariamente *flatus vocis* apenas, mas um conjunto heterogêneo de atos corporificados, construídos sob uma complexa diferenciação de ritos com força performativa, onde sujeitos falantes vêm à existência. Ou seja, tensionar a materialidade do sexo não implica negar a materialidade, mas

compreender o sentido de materialidade dentro das disposições de sentido arvoradas pela própria linguagem⁹. Até a modernidade, Butler destaca que a materialidade do sexo era entendida como algo “de fora”, cuja estabilidade e fixidez era essencialmente inferida, essencializada, ou seja, fora da discursividade.

Não se trata tampouco de encontrar uma nova materialidade no sentido de radicalmente outra, nem que é possível ao perscrutar os enredos e *scripts* de forjamento do sexo-gênero, deparar-se com uma certa zona livre de reprodução desses efeitos. É justamente o contrário que Butler quer demonstrar. Não é possível escapar daquilo que se entende como sexo-gênero, a própria ideia de identidade na modernidade está alicerçada na

9 De acordo com Butler (2019b, p. 11-12): “Com certeza, corpos vivem e morrem, comem e dormem, sentem dor e prazer, suportam doença e violência; e esses “fatos”, alguém poderia proclamar com ceticismo, não podem ser rejeitados como mera construção. Deve haver algum tipo de necessidade que acompanha essas experiências primárias e irrefutáveis. E decerto há. Mas a irrefutabilidade dos fatos de modo algum compromete o que poderia significar afirmá-los por meio discursivos. Além disso, por que se entende o que é construído como artificial e dispensável? O que deveríamos fazer com as construções sem as quais não seríamos capazes de pensar, de viver, de dar sentido a tudo, coisas que para nós, de algum modo, se fizeram necessárias?”. Vale resgatar aqui parte da crítica feminista endereçada a Butler que argumentava estar a autora Butler se desfazendo do corpo. No entanto, Butler está argumentando justamente o contrário, no sentido de que não se pode desfazer do corpo, existe uma vulnerabilidade constituinte no fato de portar-se um corpo, entretanto o acesso a este, sempre está mediado por um conjunto de práticas que o extrapolam, um corpo nunca é apenas um corpo. Em nenhuma medida é possível demarcar o corpo, senão em termos de abstração numérica, não existindo propriamente o corpo da mulher ou do homem etc. Por exemplo, nem todas as mulheres serão portadoras de corpos que engravidam. Tampouco não são somente mulheres que podem engravidar, uma vez que alguns homens trans podem e efetivamente engravidam. Pensar que é possível localizar uma essência que corresponda a um corpo de homem ou de mulher é excluir outras possibilidades. Tais pontos são amplamente explorados por Preciado (2011; 2014; 2018; 2020), inclusive nos que se referem a relação entre corporalidade e medicalização, hormonização, dentre outros procedimentos. Em termos mais radicais, este debate já está colocado, desde 1991, em Haraway (2009, p. 10): “onde termina máquina e onde começa o humano?”.

capacidade de nomear-se de acordo com um pertencimento a determinado sexo¹⁰. Entretanto, Butler deriva desta afirmação duas questões: 1) é imperioso indagar-se sob que condições o próprio ideal de sexo/gênero é constantemente ratificado socialmente e inculcado psiquicamente; e 2) estar submetido a um sexo/gênero, na medida em que este é um discurso produzido historicamente, não significa estar sempre subjugado por este, mas também portar as condições de subversão e agência. Simultaneamente, Butler aponta que, reside neste ato quiasmático de reconhecimento identitário, a radical impossibilidade de tornar o sujeito redutível às cartas sexuais que estão sobre a mesa.

A autora destaca que a ideia de construção em voga, inclusive a operada pelos estruturalistas, ratifica que o sujeito emerge de uma construção que já está sedimentada em suas vias por forças que tomam forma cultural (com a inserção de algum tabu) pela linguagem, gerando discurso, cultura e poder. Deste modo, o sujeito é fruto de um *locus* metafisicamente gramatical, no qual a construção se mantém unilateral e determinista, onde a agência humana encontra-se esvaziada, pois esta é sempre compreendida como consequência, nunca original. Sendo assim, a ideia de materialização da existência humana é de fato “castrada” em sua origem, uma vez que as regras do jogo já estão organizadas mediante certas condições, que “pré-figuram” toda e qualquer ação humana à prévia operação estrutural.

Em termos de desconstrução, este sujeito é inviável, pois está sempre regulado pelo poder que lhe instaura ao forjamento. Qualquer tentativa de restringir a ação humana a uma explicação prévia que a estructure em termos consequentes de poder, de linguagem ou de cultura retira da equação o próprio sujeito. Daí a necessidade de pensar estas

10 “A formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do ‘sexo’ [...]” (BUTLER, 2019b, p. 19).

“construções”, a partir da ideia de iterabilidade e citacionalidade de Derrida, ou seja, como uma performatividade que mantém uma tensão paradoxal entre condições estruturais de viabilização e extrapolação da própria estrutura. Butler (2021) pensará sua crítica ao construcionismo *mainstream* e a abertura do sujeito, a partir da ideia inserida por Derrida, de que há uma constante falha, um excesso, que sempre se estabelece como um rastro inevitável, produzido pela força de ruptura demonstrada em situações discursivas. Em *Discurso de ódio* (2021), ela trabalhará a ideia de que um corpo não pode vir à existência, senão a partir dos termos de uma linguagem, e que tal feito só é possível dentro das diversas produções de sentido de uma linguagem sócio historicamente construída. No entanto, demarca que as condições que possibilitam a aquisição destes sentidos não exaurem estes, porque a força do performativo extrapola as próprias condições de sua estruturação¹¹. É neste ponto que o construcionismo torna-se outro, sob os argumentos de Butler.

Não se trata meramente de haver um signo ou uma materialidade qualquer que pode ser usado em diversas ocasiões com sentidos diferentes, ou seja, não se trata de portar um corpo “A” que gera significados identitários de gênero “B, C, D, E, F, etc”, numa certa profusão multiculturalista. O que Derrida está denunciando em termos sintáticos e

11 Butler tem em mente a crítica que Derrida contrapõe a Austin (1990) sobre o fato deste perseguir as condições ideais de um enunciado performativo. Obviamente, esta empreitada falha, mas Derrida percebe aí um elemento radical da linguagem. A saber, a capacidade semântica da linguagem extrapolar o mero nível estrutural, ou seja, o signo não fica redutível ou estagnado. Em palavras de Butler (2021, p. 244): “[...] a disseminação do signo, enquanto marca grafemática, não é redutível à capacidade do signo de conter múltiplos significados.”. Há necessariamente aquilo que Derrida convencionou chamar de iterabilidade, ou seja, o signo tem uma capacidade de ser sempre o mesmo e outro, uma certa ambivalência marcada até mesmo em sua ausência. Com isso, o registro possibilita, mas também é possibilitado. Ou seja, “[...] se a iterabilidade é um traço estrutural de qualquer marca, então não há marca sem sua própria iterabilidade [...]” (BUTLER, 2021, p. 244).

semânticos, Butler está utilizando na seara da performatividade de gênero. Ou seja, não há nunca um signo (um grafema) que seja o mesmo, uma vez que a utilização de qualquer grafema só é possível a partir da compreensão de que ele extrapola a si mesmo, e de que ele conserva uma paradoxal possibilidade de ser outro e o mesmo, concomitantemente. Há sempre uma escrita dentro da escrita que extrapola a organização linear entre referente e sentido. Logo, nunca é possível pensar um sistema estruturalmente construído, formalmente acabado, onde o ser pertença *a priori* ou advenha como produto encerrado.

Importa dizer que a ideia relacional entre a marca e o sentido é operacionalizada pela força de iterabilidade, nunca sendo possível assim, determinar, exaustivamente, a presentidade de qualquer marca. Em outras palavras, o corpo (signo) não pode ser caracterizado como algo estável, tampouco algo do qual uma multiplicidade de sentidos advenham. Mas sim, o próprio sentido que aquele corpo adquire denuncia a instabilidade dele mesmo, a mutabilidade do próprio signo, sua historicidade, de modo que, para invocar o corpo é preciso citá-lo. Esta citação sempre extrapola a métrica do construcionismo clássico no qual há a inferência de uma base estável (o centro) ou ato único, sobre os quais se constrói um sentido.

Assim, o termo construção em Butler (2017b, p. 28-29) adquire outro sentido, pois:

Não é nem um ato único, nem um processo causal iniciado por uma pessoa e que culmina em um conjunto de efeitos fixos. A construção não apenas toma lugar no tempo, mas é em si um processo temporal que opera pela reiteração de normas; no decurso dessa reiteração, o sexo é produzido e ao mesmo tempo desestabilizado. Como efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritualizada, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, ainda assim, é também em virtude dessa reiteração que lacunas e fissuras são abertas representando as instabilidades constitutivas de tais construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser inteiramente definido nem fixado pelo labor repetitivo da referida norma.

Deste modo, pensar o corpo como social é interpelá-lo e convocá-lo à existência necessariamente em sua produção, mas igualmente, o que se mantém resistente à construção, num certo “construcionismo” crítico. Pois na medida que algo é construído, há também sempre um excedente. Em outras palavras, não há como compreender o corpo, senão por vias discursivas, e mesmo assim, nunca compreende-se totalmente. Uma vez que, o discurso mediatiza a relação que temos com isso que chamamos de corpo, seus sentidos, suas práticas, suas fronteiras, suas dimensões etc. Consequentemente, o corpo se torna maleável, de uma materialidade histórica. Entretanto, tampouco está subjugado ao campo do determinismo cultural, uma vez que é portador de uma materialidade cujos efeitos não estão delimitados pela ação em si, mas que extrapolam as condições de sua presentidade. Não à toa, Butler entenderá a ação de repetição performática como consequência do ato de lembrar e esquecer, como um corpo que sendo feito, se faz e resiste à feitura no tempo¹². Em sentido radical, para Butler se há algum tipo de metafísica é a da imanência. Onde

12 Nas palavras da filósofa: “Não se trata simplesmente de interpretar a performatividade como uma repetição de atos, como se os “atos” permanecessem intactos e idênticos a si mesmos na medida em que são repetidos no tempo, entendendo o “tempo” como algo externo aos próprios “atos”. Pelo contrário, um ato é em si mesmo uma repetição, uma sedimentação e um congelamento do passado que é precisamente forcluído por sua semelhança com o ato. Nesse sentido, um “ato” é sempre uma falha temporal de memória. Na análise que se segue, faço uso da noção lacaniana de que cada ato deve ser interpretado como uma repetição, a repetição do que não se pode ser recordado, do que é irrecuperável e, portanto, do que constitui o espectro temível da desconstituição do sujeito. A noção de Derrida de iterabilidade, formulada em resposta à teorização dos atos de fala de John Searle e J. L. Austin, também implica que cada ato é em si mesmo uma recitação, a citação de uma cadeia prévia de atos que estão implícitos em um ato presente que perpetuamente afastam de todo ato “presente” a sua condição de “atualidade”.” (BUTLER, 2019b, p. 29).

o corpo numa espécie de discursividade¹³ é interpelado e interpelador, performativamente.

Em síntese, o processo de materialização que dará forma e inteligibilidade ao corpo como “previamente” sexuado e inculcar-se-á no processo identitário do eu, operar-se-á sob uma constante citacionalidade, onde uma cumplicidade (enlace) originária será estabelecida entre o poder e o “eu”, não havendo segundo Butler nenhuma maneira de entender o corpo como materialização fixa de qualquer lei anterior, seja biológica ou simbólica. Ademais, a filósofa ratifica que pensar qualquer lei sem a existência de um sujeito não faz sentido, salvo se for em termos de fé. Logo, “[...] a lei já não se dá mais em uma forma fixa, prévia a sua citação, mas é produzida pela citação como aquilo que precede e excede as aproximações mortais que o sujeito realiza [...]” (BUTLER, 2019b, p. 38). Desta feita, a autora desvincula qualquer subjugação necessariamente intransponível, que se daria em termos de simbolicamente estrutural, abrindo o sujeito para o campo da agência. E denuncia a construção como um efeito inacabado da regulação normativa, mas que compulsoriamente, inculca no eu as fronteiras corporais e identitárias como se fossem fixas e acabadas. De fato, enxergar o enlace necessário entre poder e sujeito requer pensar o paradoxo da sujeição, onde é, precisamente, algo pelo qual o indivíduo para tornar-se sujeito deve passar. Mas que, apesar desta restrição constitutiva, o sujeito não está fadado ao determinismo, sendo *locus* também de agência.

Desta feita, a autora fundamenta sua teoria crítica do binômio sexo-gênero amparando-a na ideia de um corpo plástico, num certo sentido. Tal percepção de um corpo composto por matéria não fixa, mas

13 Vale ressaltar que a ideia de sintoma da psicanálise lacaniana como um corpo capaz de transbordar sentidos (gozo) que a consciência é capaz de perceber, é uma compreensão radicalmente performativa, em termos butlerianos.

passível de ser disciplinada é o próprio efeito da materialização advinda dos processos regulatórios do dispositivo sexual. Butler reivindica uma ideia crítica de construcionismo, e o aplica à materialidade, com a finalidade de ressaltar que o processo de inculcação da regulação psíquica, é um processo constante e reificado que se insere no próprio imaginário das fronteiras corporais. Assim, não há que se falar de dois momentos temporais, mas sim, de um ato contínuo de reificação e deslocamento onde, concomitantemente, inscreve-se e é inscrito. E paradoxalmente, o que é inscrito sempre retorna, escapa e resiste à inscrição, em certa performatividade constante e imanente, o que possibilita o exercício da agência. De acordo com Butler, o jogo ambivalente no qual as regulações de gênero produzem o efeito de fixação dos corpos como um imaginário inteligível, discursivamente construído em signos dicotômicos do feminino e do masculino são resquícios de uma metafísica heteronormativa, que pressupõe o corpo como reduto fixo de natureza discernível. E conseqüentemente, cria fantasma do corpo ininteligível, abjeto, como sendo “foracluso” das possibilidades de significação. Logo, alijado do acesso a uma vida vivível.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BUTLER, J. Variations on sex and gender: Beauvoir, Wittig and Foucault. *Praxis International*, v. 5, n. 4, p. 505-516, jan. 1986. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmZlZDBoaWxvc29waHlzcHJpbmcyMDE0fGd4OjQ2ODBkMWM2YTMwZWlzNzA>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BUTLER, J. Performative Acts and Gender Constitution: an Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, dez. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3207893>. Acesso em: 21 out. 2021.

BUTLER, J. A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2017a.

BUTLER, J. Relatar a si mesmo: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2019b.

BUTLER, J. Discurso de ódio: uma política do performativo. Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

COSTA, Claudia de Lima. O Feminismo e o Pós-Modernismo/Pós-estruturalismo: as (in)determinações da identidade nas (entre)linhas do (con)texto. In: PEDRO, Joana M.; GROSSI, Miriam Pillar (org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres, 2006.

DEMETRI, F. Judith Butler: filósofa da vulnerabilidade. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

Gustavo José de Sousa Chaves
Ana Caroline Amorim Oliveira

DERRIDA, J. Margens da filosofia. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J. A farmácia de Platão. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ELIADE, M. Mefistófeles y el Andrógino. Barcelona: Editorial Kairós, 2001.

LE BRETON, D. Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

HUTCHEON, L. Uma teoria da paródia: ensinamento das formas de arte do século XX. Tradução de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Revisão técnica de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KNUDSEN, P. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. Revista Estudos Feministas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 18, n. 1, p. 161-170, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125426>. Acesso em: 11 fev. 2021.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. Uma história do corpo na Idade Média. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MIRANDA, M. Paródia e (Des)Estabilizações sobre Sexo, Gênero e Sexualidade como Processos de Inteligibilidade Social. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

PLATÃO. O Banquete. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

RODRIGUES, C. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. Revista Latinoamericana, n. 10, p. 144-160, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/MGFkQSZT8LVdcpXNvg3jYtD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

SALIH, S. Judith Butler e a teoria queer. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. 1. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B.; MENESES, P. (org.). Epistemologias do Sul. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2009.

WOLFREYS, J. Compreender Derrida. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ⁱ Este artigo é fruto do terceiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Da identidade à abjeção: sexualidade, inteligibilidade & violência em Judith Butler”, apresentada ao programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (PGCULT/UFMA).

***PLANO DIRETOR E PATRIMÔNIO CULTURAL: uma análise
do município de São José de Ribamar***

MASTER PLAN AND CULTURAL HERITAGE: AN ANALYSIS OF THE
MUNICIPALITY OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

*Lucas Mateus da Silva Nogueira **

*Conceição de Maria Belfort de Carvalho ***

*Eduardo Filipe Bezerra Teixeira ****

RESUMO

Este artigo analisa o impacto do Plano Diretor na preservação do patrimônio cultural de São José de Ribamar, destacando como as políticas públicas e a participação da sociedade civil influenciam essa proteção. O estudo examina a eficácia das diretrizes do plano no equilíbrio entre o crescimento urbano e a conservação dos bens culturais materiais e imateriais da cidade. A pesquisa utiliza revisão documental e estudo de caso para avaliar a integração das demandas de desenvolvimento com a preservação cultural, enfatizando a importância das audiências públicas na revisão do plano. A análise revela que, embora o Plano Diretor forneça uma estrutura para o desenvolvimento sustentável, a efetividade na proteção do patrimônio cultural depende da colaboração contínua entre o poder público e a comunidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Diretor; patrimônio cultural; São José de Ribamar; políticas públicas; desenvolvimento sustentável.

* Mestrando em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil; lucas.mateus@discente.ufma.br <https://orcid.org/0000-0002-8668-4188>.
<http://lattes.cnpq.br/6214509068703418>.

** Professora Doutora, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil. conbelfort@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6234-527X>.
<http://lattes.cnpq.br/7821541616565704>.

*** Mestre em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil; eduardo.teixeira@discente.ufma.br <https://orcid.org/0000-0002-0363-4784>. <http://lattes.cnpq.br/7421368284205626>.

ABSTRACT

This article examines the impact of the Master Plan on the preservation of São José de Ribamar's cultural heritage, highlighting how public policies and community participation influence this protection. The study assesses the effectiveness of the plan's guidelines in balancing urban growth with the conservation of the city's material and immaterial cultural assets. Using documentary review and case study methods, the research evaluates the integration of development needs with cultural preservation, emphasizing the role of public hearings in the plan's revision. The analysis reveals that, while the Master Plan provides a framework for sustainable development, the effectiveness in protecting cultural heritage relies on ongoing collaboration between the public authorities and the local community.

KEYWORDS: Master Plan; cultural heritage; São José de Ribamar; public policies; sustainable development.

Introdução

A proteção do patrimônio cultural emerge como uma questão central nas políticas urbanas e culturais, especialmente em um país tão vasto e diversificado como o Brasil. O Plano Diretor, como ferramenta estratégica de planejamento urbano, desempenha um papel crucial na definição das diretrizes para o uso e ocupação do solo, com um foco crescente na promoção de um desenvolvimento sustentável que respeite e valorize as identidades culturais locais. Esta introdução tem o objetivo de situar o leitor dentro do contexto da pesquisa exploratória de campo que investiga como as políticas públicas e o Plano Diretor contribuem para a proteção do patrimônio cultural em São José de Ribamar.

Historicamente, a integração das questões culturais nas políticas urbanas no Brasil ganhou destaque apenas com a Constituição Federal de 1988, que promoveu uma aproximação significativa entre cultura e patrimônio, incorporando visões de mundo, memórias e práticas sociais diversas (Vianna, 2006). Esta mudança paradigmática refletiu-se na

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

criação de órgãos específicos, como o Ministério da Cultura, estabelecido em 1985, que começou a articular estratégias de preservação e valorização cultural em um cenário nacional caracterizado por uma imensa diversidade cultural e territorial.

São José de Ribamar, município situado no estado do Maranhão, ilustra a importância de um planejamento urbano que considere as especificidades culturais locais. A cidade, marcada pela presença de matrizes africanas e indígenas, enfrenta o desafio de preservar e valorizar seu patrimônio cultural material e imaterial em meio ao processo de urbanização e crescimento (São José de Ribamar, 2021). O Plano Diretor de São José de Ribamar, aprovado pela Lei Municipal nº 645, em 2006, e atualmente em processo de revisão, é um exemplo de como a legislação local busca equilibrar o desenvolvimento urbano com a conservação do patrimônio cultural (São José de Ribamar, 2006).

A pesquisa exploratória de campo, objeto deste artigo, busca compreender a eficácia das políticas públicas e do Plano Diretor na preservação do patrimônio cultural de São José de Ribamar. O estudo é fundamentado na análise das audiências públicas realizadas durante o processo de revisão do Plano Diretor, que envolvem a participação ativa da sociedade civil e do poder público na definição das diretrizes de preservação cultural. Este trabalho se apoia nas abordagens teóricas de Henri Lefebvre e David Harvey sobre o direito à cidade, que enfatizam a necessidade de uma gestão urbana que permita à população moldar e adaptar o espaço urbano de acordo com suas necessidades e identidades culturais (Lefebvre, 2001; Harvey, 2012).

A relevância desta pesquisa reside na sua capacidade de oferecer insights sobre como as políticas de planejamento urbano podem efetivamente contribuir para a proteção do patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que fomentam a participação cidadã e a sustentabilidade territorial. A partir da análise dos dados coletados, espera-se contribuir

para o debate sobre o papel do planejamento urbano na preservação cultural e fornecer recomendações para aprimorar a integração entre desenvolvimento urbano e valorização das identidades locais em contextos similares.

2. Patrimônio Cultural e Plano Diretor

Conceituar patrimônio cultural é algo complexo e muito amplo, ainda mais se tratando da realidade nacional, visto que o patrimônio nacional tem influência não somente dos grupos básicos de formação da sociedade brasileira – povos originários, africanos e portugueses –, mas também dos demais povos imigrantes que contribuíram com a cultura local.

Dito isso, nesta seção serão trazidos conceitos de cultura, Patrimônio Cultural e Plano Diretor, por meio de revisão de literatura baseados em trabalhos científicos publicados nos últimos vinte anos, como forma de suporte teórico e aplicado para a pesquisa, tendo como ponto de partida autores como Eagleton (2005), Fonseca (2005), Castells (2003), Cabral (2011), Contini (2011), Laraia (2013), Navarro (2011), Baer (2009), Choay (2001), Lefebvre (2002), Fariello (2011), Carvalho (2017), Krenak (2019), entre outros. Serão atravessadas questões como o Estatuto da Cidade, na forma da Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001, que é uma extensão dos artigos 182 e 183 da Carta Magna brasileira, que versa sobre a política urbana do país, e que tem conexão com o Plano Diretor. Aproveitando o ensejo dos substratos legais, os conceitos de cultura e Patrimônio Cultural também vão ter ênfase na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, respectivamente.

2.1 Patrimônio cultural: marcos conceituais

Considerando-se que para falar de Patrimônio Cultural seja necessário trazer os conceitos de cultura, faz-se necessário ampliar o entendimento acerca desta definição, através de algumas perspectivas. Sendo assim, de acordo com a obra *A ideia de Cultura*, Terry Eagleton (2005) afere que a natureza produz cultura que transforma a natureza. Esta é uma forma dialética de dizer que há uma relação complementar entre elas, fato este que direciona a cultura para um preenchimento das limitações naturais da vida. Dentro de uma perspectiva da personalidade social dos indivíduos Campomori (2008, p. 78-79) diz que:

A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento.

A identidade acima descrita funciona como um suporte de memória, atua como um poder capaz de trazer de volta aquilo que se tem como importante, relacionado ao sentimento de pertencimento. Em uma leitura sobre a obra de Manuel Castells (2003, p. 3) o autor discorre sobre essa identidade da seguinte forma:

[...] entendo por identidade o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de 23 significados. Para um dado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

Conforme o excerto, Castells (2003) destaca a questão de tratar a identidade cultural como algo subjetivo e que pode ser gerada de inúmeras formas, mutuamente. Trazendo para a realidade de São José de Ribamar, conforme consta em seu PPA (2022-2025), pode-se perceber que a cidade

conta com uma vasta diversidade de patrimônios culturais, um forte apelo folclórico e um destaque na questão da religião, não só as vinculadas ao cristianismo, mas também as de matriz africana e indígena, fato que valoriza ainda mais a diversidade cultural do lugar e reforça as múltiplas identidades descritas por este mencionado autor.

Esta diversidade se torna um atrativo com um valor positivo para o turismo e a economia local, motivo pelo qual se deve zelar pelo seu Patrimônio Cultural. E, no contexto desta temática aqui proposta, Choay (2001) explica a dificuldade, desde a antiguidade até os dias atuais, em estabelecer políticas públicas para gerir, de forma precisa, o patrimônio. A fim de compreender sobre Patrimônio Cultural, é pertinente conhecer os seus conceitos e as suas perspectivas – material e imaterial. Sendo assim, dentro de uma compreensão etimológica acerca do significado de patrimônio, Costa (2006) discorre da seguinte forma:

A origem da palavra patrimônio é do latim e é derivada de pater, que significa pai. É utilizada no sentido de herança, legado, aquilo que o pai deixa para os filhos. Também se refere ao conjunto de bens produzidos por outras gerações, por bens que resultam em experiências coletivas ou individuais, para se tornarem perpétuas [...]. (Costa, 2006, p. 8).

Sob a ótica de Costa (2006), depreende-se que o termo patrimônio traz consigo uma relação com a ideia de herança, isto é, de algo que é transmitido pelos pais e mães aos filhos, podendo gerar experiências que podem se tornar perenes dentro de uma sociedade.

De acordo com Martins (2003), o Patrimônio Cultural é um conjunto de bens materiais e imateriais representativos da cultura de um grupo ou de uma sociedade, sendo um concreto e o outro imaginário. Diante disso, é importante salientar que o patrimônio material não está desassociado do imaterial. Existe uma relação social implícita entre eles, bem como com o patrimônio natural da Amazônia legal, como será visto nas seções posteriores.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

A palavra patrimônio passou atualmente a fazer parte do nosso dia a dia. Utilizado na área da cultura, do ambiente, do turismo, da publicidade e em muito outros contextos, o patrimônio é percebido como algo positivo e relevante na vida, um bem precioso que devemos preservar a todo custo (Cabral, 2011, p. 25).

Depreende-se do autor que o termo patrimônio é abrangente e atravessa várias temáticas, como poderá ser observado no transcórre desta pesquisa, dentro do contexto do município de São José de Ribamar.

Atendendo à essa compreensão mais holística e interdisciplinar, Fariello (2011) aponta o diálogo entre o patrimônio cultural, suas formas de uso e sentido, bem como sua relação com a economia como um todo, com a cultura, a natureza e a tecnologia. Nessa ótica, há um entendimento de uma correlação entre eles, sobretudo no âmbito da cidade de São José de Ribamar, devido à sua diversidade cultural e ambiental, que reflete um potencial para a geração de trabalho, emprego e renda, a partir de atividades criativas, com o intuito de garantir o desenvolvimento local integrado, a sustentabilidade dos ecossistemas naturais e dos recursos culturais do município, com vistas a fortalecer a qualidade de vida da comunidade.

Ao falar em coletividade, é fundamental dialogar com as normas que a conduzem. Dentro da perspectiva jurídica no Brasil, a cultura perpassa, na Constituição Federal, na sua seção II, em seu Artigo 215, afirmando que:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

PLANO DIRETOR E PATRIMÔNIO CULTURAL: uma análise do município
de São José de Ribamar

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional. (Brasil, 1988, p. 126).

Nota-se que o texto legislativo torna obrigação do Estado não apenas proteger a cultura brasileira como um todo, mas, também, contribuir com a valorização da diversidade cultural de todos os povos, mecanismo que enriquece bastante a autonomia cultural dos indivíduos em sociedade, considerando-se a pluralidade no Brasil. Essa tarefa do Estado além de ter sido criada para reconhecer essas diferenças, também serve para democratizar essa pasta tão marcante para a sociedade. No tocante ao Patrimônio Cultural, é garantido nos termos do artigo 216, da Constituição Federal.

Ainda conforme a linha de raciocínio dos dispositivos, exposto no quadro 1, o Artigo 216A reproduz que:

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012) § 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 I - diversidade das expressões culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural; Incluído

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 VII - transversalidade das políticas culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012 (Brasil, 1988, p. 127).

Percebe-se que na atual conjuntura nacional, mais precisamente, a partir do início da jovem democracia pós-ditadura militar, a defesa pela cultura e sua diversidade se tornaram um dever ético imanente à dignidade humana, com ênfase nas manifestações culturais dos povos minoritários, estes que, por muito tempo, foram e ainda são subjugados, menosprezados e até exterminados. Já na compreensão jurídica do município de São José de Ribamar, o poder público é responsável, também, por assegurar o acesso a todas as fontes de cultura, apoiando e incentivando as diversas manifestações de natureza cultural, como bem diz em sua seção II, da Lei Orgânica, em seu Artigo 120:

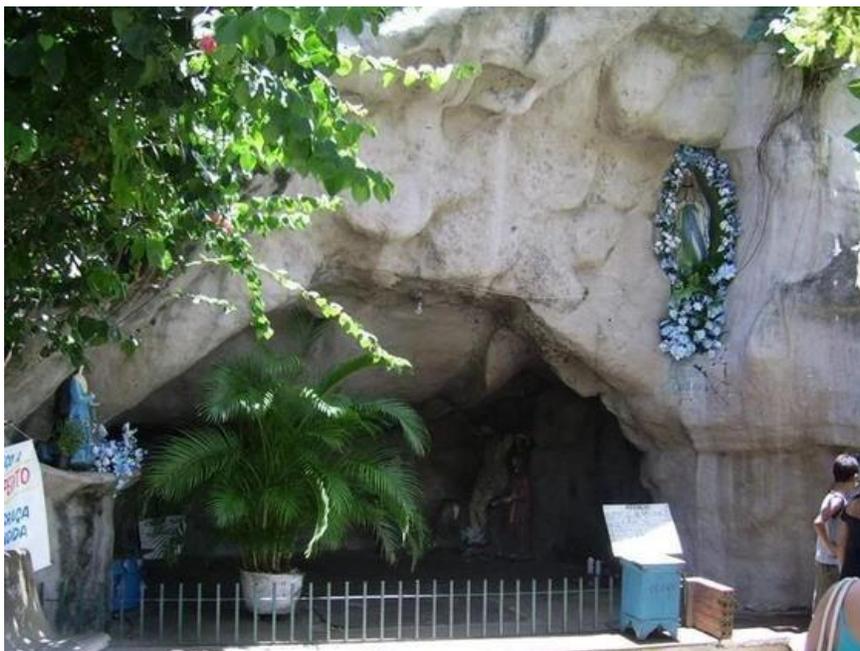
O Patrimônio Cultural do Município é constituído dos bens materiais e imateriais portadores de referência à identidade à ação e à matéria dos diferentes grupos que se destacaram na defesa dos valores nacionais, estaduais e municipais, entre os quais: I. As obras, os objetos, documentos, monumentos e outras manifestações artísticas e culturais; II. Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico; III. As formas de expressão; IV. Os modos de criar, fazer e viver; V. As criações científicas, tecnológicas e artísticas. § 1º - O poder público municipal e todo cidadão são responsáveis pela proteção ao Patrimônio Cultural do Município, através de sua conservação e manutenção sistemática, com vista a assegurar para a comunidade o seu uso social. § 2º - Os danos de ameaças no Patrimônio Cultural do Município serão punidos na forma da lei. (São José de Ribamar, 2004, p. 34).

E é exatamente o § 1º do artigo supracitado que dispõe acerca da determinação do poder público municipal “e todos os cidadãos são responsáveis pela proteção ao Patrimônio Cultural do Município, através de sua conservação e manutenção sistemática, com vistas a assegurar para

a comunidade o seu uso social” (São José de Ribamar, 2004, p. 34). Quando se fala desse patrimônio cultural de São José de Ribamar, é necessário elucidar que o município não possui tombamento federal, estadual ou municipal. Nas audiências públicas da revisão do Plano Diretor este assunto foi pauta, bem como a falta de um inventário dos patrimônios materiais. Como bem sabemos, não há como desmembrar o material do imaterial. Porém, faz-se necessário apontar os principais monumentos e registros imateriais do município. E segundo consta em seu PPA (2022-2025), entre os principais atrativos de patrimônios materiais do Município, destacam-se o Santuário de São José de Ribamar, composto pela Igreja de São José de Ribamar, Gruta de Lourdes, Caminho de São José, Concha Acústica, Museu dos ex-votos, Monumento de São José e o Poço da Saúde que possui uma fonte hidromineral que, segundo a crença popular, contém propriedades curativas. Já dentro da seara imaterial, destacam-se o bumba-meu-boi, a dança do coco, as quadrilhas, a dança portuguesa, cacuriá, tambor de crioula, tambor de mina, blocos afros e outras do folclore local. Tanto o monumento, como a festa do “Lava-bois” ilustrados acima, fazem parte da região da sede de São José de Ribamar, que é o recorte geográfico específico da pesquisa. As manifestações culturais, em geral, se dão em todo o território ribamarense, sobretudo, dentro da sede, que é onde fica o principal ponto turístico da cidade, e lá ocorrem com maior frequência, conforme Figuras 1 e 2.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

Figura 1 - Gruta de Lourdes em 2006



Fonte: Prefeitura Municipal de São José de Ribamar (2006)

Figura 2 - Gruta de Lourdes em 2023



Fonte: Teixeira (2023)

As Figuras 1 e 2, acima, são de uma mudança radical na dinâmica de um Patrimônio cultural da Cidade, o qual vem sofrendo modificações com o decorrer do tempo. A primeira foto, no ano de 2006, observa-se que a gruta de Lourdes chama a atenção por receber visitantes e por ser mais chamativa em sua decoração religiosa. A gruta supracitada serviu por muito tempo para visitas guiadas, missas, peças teatrais, dentre outros. Recentemente, está desativada, constando apenas a imagem de nossa senhora de Lourdes. Esta foi uma das reivindicações da sociedade civil organizada, nas audiências de revisão do Plano Diretor, pois um local que tem esse potencial turístico e religioso não pode continuar sendo

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

subutilizado. Diante disso, ratifica-se que um monumento cultural dessa importância não deve perder a força e o pertencimento junto à comunidade ribamarense. Logo, políticas públicas provocadas pela própria necessidade da população já direciona o poder público a determinadas questões, e o Plano Diretor pode assumir esse papel comprometedor, caso não fique restrito apenas à letra fria da lei. Esse deve ser um compromisso da Administração pública para com a sociedade civil organizada.

2.2 Plano Diretor e suas implicações técnicas e práticas

O Plano Diretor, como fora dito em seção introdutória, é uma das possibilidades de política de gestão da utilização sustentável e conservação do patrimônio cultural. De acordo com Teixeira (2019), que aponta e analisa os principais aspectos do referido Plano, este funciona como instrumento de orientação das ações do poder público, visando à compatibilização dos interesses coletivos de forma a garantir, de maneira justa, que os investimentos da urbanização se estendam para toda a população. Além disso, que se promova na gestão pública os princípios da reforma urbana, o direito à cidade e à cidadania e a gestão democrática da cidade (Teixeira, 2019).

Há conceitos fundamentais para a compreensão do Plano Diretor, e o direito à cidade é primordial para iniciar esse processo de absorver o porquê de planejar a cidade de forma a gerir essa dimensão coletiva que necessita ser organizada para atingir seus fins sociais.

De acordo com o entendimento da obra de um dos pioneiros do conceito “direito à cidade”, Henri Lefebvre (2001) salienta que seja uma questão que vai além dos direitos individuais e imediatos, não sendo o direito à opinião (mutável, flutuante, manipulada) ou ao voto (para eleger

representantes, sem mandato imperativo). O Direito à Cidade aparece como uma necessidade social.

Concatenando com a concepção do autor supracitado, David Harvey (2012, p. 74) afere “[...] que o direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade”. Sendo que este direito, para o autor, essa liberdade de construir e reconstruir a cidade, é um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.

E em uma compreensão nacional, Machado (2017) diz que o direito à cidade busca respostas às desigualdades sociais geradas no espaço urbano, as quais se apresentam na segregação urbana e na exclusão de grupos indesejados, em especial daqueles que se encontram em péssimas situações econômicas e sociais, que geralmente são grupos de minorias políticas.

Com isso, dentro da realidade do município estudado, o planejamento urbano precisa ser utilizado, por meio do documento do Plano Diretor, com o objetivo de tentar assegurar que a cidade seja mais inclusiva, por meio da realização de forma democrática da atualização do Plano Diretor do município, que funciona como instrumento urbanístico, social e jurídico.

O município de São José de Ribamar, o qual teve o seu Plano Diretor aprovado pela Lei municipal nº 645, em 2006, passa, agora, por atualização, por força de lei e pelas mudanças que a cidade atravessou nos últimos dezessete anos desde a sua implementação, segundo consta em sítio eletrônico da prefeitura (São José de Ribamar, 2017). As audiências públicas foram realizadas com o intuito de discutir as diretrizes do planejamento territorial do município. As audiências foram realizadas em oito momentos, pois o município em questão é subdividido em 8 regiões, são elas: piçarreira, zona rural, área limítrofe I, Vilas I, área limítrofe II,

Lucas Mateus da Silva Nogueira
 Conceição de Maria Belfort de Carvalho
 Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

área limítrofe III, Vilas II e Sede. Abaixo segue o calendário de atividades do Plano Diretor, conforme Quadro 2:

Quadro 1 - Calendário de Atividades da revisão do Plano Diretor

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES SÃO JOSÉ DE RIBAMAR			
DATA	HORÁRIO	REGIÃO	LOCAL
1/junho/2018 Segunda-feira	08:00	Conferência Municipal da Cidade SEDE	SEDE
20/junho/2018 Quarta-feira	19:00	Piçarreira	IFMA
25/junho/2018 Segunda-feira	19:00	Zona Rural	Cidade Guarani (Bom Jardim)
26/junho/2018 Terça-feira	19:00	Limítrofe I	Sesi (Araçagy)
28/junho/2018 Quinta-feira	19:00	Vilas I	Instituto Filadélfia (Parque Vitória)
04/julho/2018 Quarta-feira	19:00	Limítrofe II	Igreja Assembleia de Deus (Parque Vitória)
05/julho/2018 Quinta-feira	19:00	Limítrofe III	Igreja Batista Missionária (Cohatrac)
12/julho/2018 Quinta-feira	19:00	Vilas II	Centro Social (Vila Sarney Filho I)
16/julho/2018 Segunda-feira	19:00	SEDE	Salão do Turismo (SEDE)

Fonte: Teixeira (2018)

Percebe-se que pelo fato de a região da sede ser inserida no centro administrativo da cidade, contou-se com a maior parte dos eventos realizados, com destaque para a Conferência municipal da cidade e com a última audiência pública de revisão do documento. Em seção anterior foi justificado e demonstrado o porquê de a sede ser o recorte geográfico da pesquisa. Porém, é necessário, também, que as outras regiões sejam caracterizadas e ilustradas para que se tenha uma maior compreensão das particularidades do município em questão.

Por ordem de acontecimento das audiências, a primeira foi realizada no bairro **Piçarreira**, conforme na Figura 9, a qual contou com a presença de 88 participantes, sendo 22 representantes do Poder Público, 65 da sociedade civil e 1 conselheiro.

De acordo com informações da Prefeitura, os bairros que a compõem são: Boa viagem, Cidade Alta, Jaguarema, Jararaí, Laranjal, Maracajá, São José dos Índios, Turiúba, Ubatuba, Vila Dr. José Silva, Vila Iraque, Vila Monte alegre, Vila Nojosa, Pindaí, Preçoeira, Quinta, Rio São João e Riozinho (São José de Ribamar, 2017).

Na região da **Zona Rural**, foi realizada a segunda audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal, a qual contou com a presença de 93 participantes, sendo 25 representantes do Poder Público, 67 da sociedade civil e 1 conselheiro.

Conforme dados da Prefeitura, oito (8) bairros integram essa região, são eles: Bom Jardim, Guarapiranga, Juçatuba, Santa Maria, São Paulo, São Lourenço, Andiroba dos Gouveias e Santana. (São José de Ribamar, 2017).

Na **Região limítrofe I** de São José de Ribamar, foi realizada a terceira audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal, a qual contou com a presença de 104 participantes, sendo 23 representando o Poder Público, 80 a sociedade civil e 1 o Conselho da cidade.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

Segundo informações da Prefeitura, sete (7) bairros compreendem a região: Vila Alonso Costa, Miritiua, Parque Florêncio, Parque Araçagi, Novo Araçagi, Vilage Araçagi e Vila Tamer. É no Araçagi que se localizam as duas (2) praias mais frequentadas do município, que são as praias do Araçagi e a do Meio (São José de Ribamar, 2017).

A quarta audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal foi realizada na **Região das Vilas I**, e contou com a presença de 109 participantes, sendo 16 representando o Poder Público, 93 a sociedade civil e nenhum membro do Conselho da cidade se fez presente.

De acordo com informações da Prefeitura, 12 bairros compreendem a região, sendo eles: Jardim Tropical I, Jardim Tropical II, Raio do Sol, Residencial Olímpico, São Braz, Macaco, Vila Flamengo, Matinha, Vila São Luís, Vila Marlene, Vila Cafeteira e Nova Terra. (São José de Ribamar, 2017).

Na Região **Limítrofe II** de São José de Ribamar, foi realizada a quinta audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal, a qual contou com a presença de 87 participantes, sendo 17 representando o Poder Público, 65 a sociedade civil e 5 do Conselho da cidade.

Em conformidade às informações da Prefeitura, 14 bairros fazem parte da região: Parque Vitória, Canudos, Terra Livre, Recando do Turu, Espeço Sideral, Parque São José, Renascer, Jardim Turu, Alto do Turu I, Alto do Turu II, Alto do Turu III, Itapiracó, Parque das Palmeiras e Parque Jair. (São José de Ribamar, 2017).

Na Região **Limítrofe III** de São José de Ribamar, foi realizada a sexta audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal, a qual contou com a presença de 72 participantes, sendo 24 representando o Poder Público, 47 a sociedade civil e 1 do Conselho da cidade.

Consoante aos dados da Prefeitura, essa é uma das menores regiões do município e é composta por apenas 6 bairros: Cohatrac V,

Itaguará, Nova Aurora, Novo Cohatrac, Cohabiano e Trizidela (São José de Ribamar, 2017).

Na Região das **Vilas II** de São José de Ribamar, foi realizada a sétima audiência pública de Revisão do Plano Diretor municipal, a qual contou com a presença de 93 participantes, sendo 26 representando o Poder Público, 65 a sociedade civil e 2 do Conselho da cidade.

De acordo com informações da Prefeitura, 13 bairros abarcam a região, são eles: Residencial Clarice, Parque dos Rios, Matinha, Ubatuba, Vila Kiola, Vila Cafeteira, Vila São Luís, Vila Conceição, Nova Terra, Vila Sarney Filho I, Vila Sarney Filho II, Vila J Lima e Morada Nova (São José de Ribamar, 2017).

Conforme demonstrado acima, as audiências foram realizadas com um amplo método participativo para incluir a população na discussão da lei de revisão. Segundo informações da prefeitura municipal, com oito audiências, e um total de 747 pessoas presentes, dentre elas representantes do poder público e da sociedade civil, o processo utilizou não apenas as tradicionais reuniões de participação pública local, mas também a utilização de urnas para coletar e agrupar as contribuições dos cidadãos que não puderam estar presentes.

Mesmo que a revisão do Plano Diretor de São José de Ribamar ainda não tenha sido concluída, vale ressaltar que desde o ano de 2006 a cidade é amparada por esse mecanismo legislativo que vislumbra um planejamento urbanístico concebendo o território de uma forma que ele não só cresça, mas, também, se desenvolva, visto que o primeiro é algo inerente.

Ao adentrar na compreensão do que seja esse documento legislativo, Rezende e Castor (2006) afirmam que o Plano Diretor é um projeto urbano global que considera as múltiplas temáticas municipais e valoriza a forma participativa e contínua de pensar o município no presente e no futuro.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

Já o Plano Diretor de São José de Ribamar tem como uma das suas diretrizes a conservação do patrimônio cultural do município e, nos termos do artigo 1º, bem como do inciso XII do art. 29 da Constituição Federal, diz que “[...] nosso sistema democrático, tornou-se semidireto, conferindo aos cidadãos o direito de se manifestar na confecção do Plano Diretor” (Brasil, 1988).

Como forma de comprovar essa relação social entre a comunidade e o poder público, em uma leitura feita para dar suporte à pesquisa, Ribeiro e Cardoso (2003, p. 96) afirmam que:

A tarefa de planejar a cidade passa a ser função pública que deve ser compartilhada pelo Estado e pela sociedade – co-responsáveis pela observância dos direitos humanos e pela sustentabilidade dos processos urbanos. A gestão democrática é o método proposto pela própria lei para conduzir a política urbana [...].

Essa gestão democrática está ligada à luta pelo aumento de direitos sociais, objetivando uma ampliação do espaço de participação, no qual a sociedade civil possa se manifestar e se representar acerca das decisões do planejamento da cidade, fato que, por si só, já serve de suporte para o engajamento da população na cobrança pela preservação do Patrimônio Cultural do município, como forma de sentimento de pertencimento.

O Plano Diretor, adentrando a Lei Complementar nº 645, de 10 de outubro de 2006, a que ainda vigora, em seu artigo 94, inciso V, diz sobre “A sensibilização da opinião pública sobre a importância e a necessidade de preservação do Patrimônio Cultural e ambiental [...]” (São José de Ribamar, 2006, p. 34).

Dessa forma, com esses substratos legais relacionados ao interesse da própria população, este estudo busca compreender a importância do patrimônio cultural de São José de Ribamar, em meio a uma atualização do Plano Diretor, que busca eixos estratégicos de desenvolvimento urbano

e social, do município, mas sem deixar de lado a preservação do seu patrimônio ambiental, no âmbito da Amazônia Legal.

Portanto, ao se deparar com essa evolução do planejamento urbano atrelado às questões patrimoniais, surge a necessidade de investigar se há efetividade do Plano Diretor na implementação de políticas e atividades de preservação do patrimônio cultural, de forma sustentável, no município em questão. Porém, Rufioni (2009) critica o distanciamento das teorias com relação a prática, como também um distanciamento perigoso entre a preservação do patrimônio e a cultura de projeto e de planejamento urbano, ou seja, a preservação e o restauro têm se afastado cada vez mais da produção arquitetônica e urbanística.

Conclusão

Este artigo explorou o papel do Plano Diretor e das políticas públicas na proteção do patrimônio cultural em São José de Ribamar, destacando a importância de uma integração eficaz entre planejamento urbano e preservação cultural. A pesquisa demonstrou que, embora o Plano Diretor seja um instrumento crucial para orientar o desenvolvimento urbano, sua capacidade de proteger o patrimônio cultural depende significativamente da participação ativa da sociedade civil e do alinhamento com políticas públicas adequadas.

A revisão do Plano Diretor de São José de Ribamar, em andamento desde 2006, evidencia um esforço contínuo para harmonizar o crescimento urbano com a conservação das identidades culturais locais. A análise das audiências públicas realizadas durante o processo de revisão revelou um envolvimento significativo da comunidade, destacando a importância da participação cidadã para a formulação de políticas que respeitem e valorizem o patrimônio cultural. Esse engajamento é essencial para

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

garantir que as diretrizes urbanísticas não apenas atendam às necessidades de desenvolvimento, mas também preservem e promovam a riqueza cultural da cidade.

O estudo reafirma a relevância da Constituição Federal de 1988 e das leis locais, como a Lei Municipal nº 645/2006 e o Plano Plurianual, no fortalecimento das práticas de preservação cultural. A pesquisa confirma que a proteção do patrimônio cultural está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de políticas públicas que considerem a diversidade cultural e promovam a sustentabilidade. O artigo também destaca a necessidade de um planejamento urbano que vá além das questões materiais, incorporando a dimensão cultural como um aspecto central das estratégias de desenvolvimento.

Através das análises e discussões apresentadas, foi possível perceber que a efetividade do Plano Diretor em São José de Ribamar está diretamente relacionada à capacidade de articular ações entre o poder público, a sociedade civil e outras partes interessadas. A interação entre esses atores é fundamental para assegurar que as políticas de preservação cultural sejam implementadas de forma eficaz e sustentável.

Referências Bibliográficas

BAER, W. A economia brasileira. 3. ed. ampl. e rev. São Paulo: Nobel, 2009. BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento. Geodiversidade do estado do Maranhão. Teresina: CPRM, 2013.

BECKER, B. Os eixos de integração e desenvolvimento e a Amazônia. Revista Território, ano 4, n. 6, p. 29-42, 1999.

BECKER, B. Por que a participação tardia da Amazônia na formação econômica do Brasil? In: TEIXEIRA, A. et al. 50 anos de Formação

Econômica do Brasil: ensaios sobre a obra clássica de Celso Furtado. Rio de Janeiro: Ipea, 2009. p. 201-228. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/Livro50AnosdeFormacao_Salvador_WEB.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Cidade. Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional. 2001.

BRASIL. Estatuto da Cidade: guia para implementação pelos Municípios e cidadãos. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. Estatuto da Metrópole. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. BRASIL. Legislação da Amazônia. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1953.

CABRAL, Clara Bertrand. Patrimônio Cultural Imaterial- Convenção da UNESCO e Seus Contextos. Lisboa. Edições 70, 2011.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Trad. Alexandra Lemos e Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. vol. II.

CASTRO, J. S. Práticas marítimas modernas no litoral maranhense: a reconfiguração do litoral dos municípios de Raposa e São José de Ribamar. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

COELHO, M. C. N. Impactos Ambientais em Áreas Urbanas: teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. da. (org.). Impactos Ambientais Urbanos no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 19- 45.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Temas emergentes em gestão e políticas públicas: tendências gerais. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, n. 48, p. 43-66, 2006.

FARIELLO, Danilo. UNCTAD: temos muito mais a oferecer do que café, suco e minério. Entrevista com Edna dos Santos-Duisenberg. Portal IG, Brasília, DF, jun. 2011.

FEITOSA, A. C.; TROVÃO, J. R. Atlas escolar do Maranhão: Espaço geo-histórico e cultural. João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. O Direito à cidade. Lutas Sociais, São Paulo, n. 29, p. 73- 88, jul./dez. 2012.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

IBGE. Cidades: Maranhão – São José de Ribamar. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=211120&search=||infogr% E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 28 jun. 2021.

IBGE. Cidades: Maranhão – São José de Ribamar. Rio de Janeiro: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2021

IBGE. Municípios da Amazônia Legal. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IBGE. Municípios da Amazônia Legal. Rio de Janeiro: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

MACHADO, Louisie Dazzi. A participação popular como prática de cidadania nas políticas ambientais: um estudo de caso sobre o conflito a APA do Pau Brasil e no Parque Estadual da Costa do Sol – RJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGDC-UFF), Niterói, RJ, 2017.

MARANHÃO. Lei Complementar Nº 174, de 25 de maio de 2015. São Luís: STC, 2015. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4356>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MARANHÃO. Lei complementar nº 645/2006. Plano Diretor do Município de São José de Ribamar. São José de Ribamar, MA: MDR, 2006. Disponível em: https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/RedeAvaliacao/SaoJoseRiba_mar_PlanoDiretorMA.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Conceição de Maria Belfort de Carvalho
Eduardo Filipe Bezerra Teixeira

MARANHÃO. Minuta do Plano Diretor que revoga a Lei complementar nº 645/2006. Plano Diretor do Município de São José de Ribamar. São José de Ribamar, MA: MDR, 2020. Disponível em: <https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/conheca-o-projeto-de-lei-do-plano-diretor-de-sao-jose-de-ribamar/87569> Acesso em: 04 nov. 2023.

MIRANDA, A. J. F. São José de Ribamar: nossa história, nossa cultura e nossa gente. São Paulo. Cortez, 2009.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. História e memória: algumas observações. 2005. Disponível em: < <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2023.

NEWHALL, B. Historia de la fotografia. Barcelona: G. Gili, 2002.

PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 26, nº 51, p. 115-140 – 2006.

REZENDE, D. A.; CASTOR, B. V. J. Planejamento estratégico municipal: empreendedorismo participativo nas cidades, prefeituras e organizações públicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

RIBEIRO, Luís Cesar de Queiroz; CARDOSO, Adauto Lúcio. (org.). Reforma Urbana e Gestão Democrática: promessas e desafios do Estatuto da Cidade. Rio de Janeiro: Observatório IPPUR/UFRJ-FASE, 2003.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Lei Orgânica de São José de Ribamar. Texto consolidado até a Emenda nº 4 de 15 de dezembro de 2004. São

PLANO DIRETOR E PATRIMÔNIO CULTURAL: uma análise do município
de São José de Ribamar

José de Ribamar: [s.n.] 2007. São José de Ribamar, MA: Diário Oficial do Município, 2004. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/constituicoes_municipais/sao_jose_de_ribamar.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Plano plurianual São José de Ribamar (2022-2025). São José de Ribamar: [s.n.], 2021. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_Ordinaria_1314_2021?cdLocal=5&arquivo={EC5C6E4D-DAD3-AAEA-D71B-B722EDD8DC48}.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

VIANNA, Leticia R. Patrimônio imaterial: legislação e inventários culturais. A experiência do Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. In: IPHAN. Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectiva. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2006. p. 15-25. (Série Encontros e Estudos, n. 5).

***Turismo de base comunitária em unidades de conservação
habitadas por povos e comunidades tradicionais – As
perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu***
COMMUNITY-BASED TOURISM IN CONSERVATION UNITS INHABITED BY
TRADITIONAL PEOPLES AND COMMUNITIES – PERSPECTIVES IN THE
CURURUPU EXTRACTIVE RESERVE

*Rosalva de Jesus dos Reis **
*Kláutenys Dellene Guedes Cutrim ***

RESUMO

Abordamos as possibilidades de implementação do Turismo de Base Comunitária (TBC) na Reserva Extrativista de Cururupu. Destacamos os povos e comunidades tradicionais brasileiros e sua importância para a conservação dos biomas do país. Apresentamos a importância das unidades de conservação para proteção ambiental, com destaque para a RESEX de Cururupu, criada em 2004 e localizada no litoral ocidental maranhense. Constituída no formato de arquipélago, a RESEX está situada no bioma marinho-costeiro, em ambiente onde predominam os manguezais. Ela é habitada por comunidades tradicionais de pescadores artesanais ou praieiros. Relacionamos o TBC à RESEX visto que, pelas especificidades legais, não podem ser desenvolvidas atividades de grandes impactos nesse tipo de unidade de conservação; e pela possibilidade real de geração de emprego e renda às comunidades locais; e por seus atributos culturais e naturais.

PALAVRAS-CHAVE: Reserva Extrativista de Cururupu; Turismo; Comunidades tradicionais; Pescadores artesanais; Unidade de Conservação.

* Profa. Dra. do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – PGCult/UFMA. São Luís, Maranhão, Brasil. CNPq e FAPEMA; rosaldosreis@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7026455927701085>. <https://orcid.org/0000-0002-0027-383X>.

** Profa. Dra. do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – PGCult/ UFMA. São Luís, Maranhão, Brasil. klautenys.guedes@ufma.br. <http://lattes.cnpq.br/4310600393313804>. <https://orcid.org/0000-0002-8668-4188>.

ABSTRACT

We address the possibilities of implementing Community-Based Tourism (TBC) in the Cururupu Extractive Reserve - RESEX. We highlight traditional Brazilian peoples and communities and their importance for the conservation of the country's biomes. We present the importance of conservation units for environmental protection, with emphasis on Cururupu Extractive Reserve - RESEX, created in 2004 and located on the west coast of Maranhão. Constituted in the format of an archipelago, RESEX is located in the marine-coastal biome, where mangroves predominate. It is inhabited by traditional communities of artisanal fishermen or beachgoers. We relate the TBC to RESEX since, due to legal specificities, activities with major impacts cannot be generated in this type of conservation unit. and the real possibility of generating employment and income for local communities; and for its cultural and natural attributes.

KEYWORDS: Cururupu Extractive Reserve; Tourism; Traditional communities; Artisanal fishermen; Conservation Unit.

Introdução

Este artigo resulta do itinerário de pesquisa realizado no período de 2015 a 2024 na Reserva Extrativista (RESEX) de Cururupu, unidade de conservação de Uso Sustentável, habitada por famílias que se dedicam, predominantemente, à pesca artesanal. Nosso objetivo é apresentar as condições existentes nessa unidade de conservação que respaldam a prática do Turismo de Base Comunitária (TBC).

A aproximação com a população local se deu a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisas, dos quais três contaram com fomento da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão (FAPEMA) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). São eles: População e ambiente natural na Reserva Extrativista Marinha de Cururupu; Avaliação dos impactos socioambientais da implantação da

Reserva Extrativista Marinha de Cururupu; e Vulnerabilidade Socioambiental na Zona Costeira Maranhense: usos múltiplos, serviços ecossistêmicos e alterações climáticas. Os dois primeiros projetos foram coordenados pela professora Rosalva de Jesus dos Reis (UEMA), e o último, com vigência até dezembro de 2024, é coordenado pela professora Sueli Angelo Furlan (Universidade de São Paulo).

Entre os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização dos projetos estão a pesquisa bibliográfica, constando de levantamento e análise de material bibliográfico, que fundamentou as temáticas e ampliou o conhecimento sobre o local pesquisado; e pesquisa documental, compreendendo levantamento da documentação cartográfica e de sensoriamento remoto. No entanto, foram as atividades de campo que proporcionaram um conhecimento mais aprofundado das relações políticas, sociais, econômicas e ecológicas que permeiam o lugar e sua gente.

Foram realizadas oito viagens à RESEX, incluindo as sedes municipais de Cururupu e Apicum-Açu. Lençóis, Guajerutíua, São Lucas, Peru e Caçacoeira foram as comunidades contempladas nas pesquisas.

As atividades desenvolvidas em campo foram Oficina de Mapeamento Participativo, registro fotográfico e entrevistas semiestruturadas. Entre os sujeitos entrevistados, estão representantes de instituições locais como Colônia de Pescadores, Sindicato de Pescadores e Associação de Moradores; técnicos do órgão gestor da Unidade de Conservação (UC), órgãos na esfera municipal e Capitania dos Portos do Estado do Maranhão; pescadores e pescadoras artesanais; professores, gestores escolares, agentes de saúde. Para o reconhecimento da dinâmica ambiental, foram feitas observações diretas e comparações de imagens de satélites.

As Reservas Extrativistas se constituem em unidades de conservação onde, por lei, é essencial a existência de populações humanas

que se reconheçam como tradicionais. Considerando este aspecto, inicialmente, faremos uma abordagem sobre povos e comunidades tradicionais, com foco no Brasil.

Apresentaremos a Reserva Extrativista de Cururupu (doravante chamada de RESEX de Cururupu), com destaque para sua situação geográfica, a importância ecológica e social do ambiente onde ela está inserida, as características de ordem natural do lugar, a importância da pesca, os atributos culturais e sua gente.

A abordagem sobre o TBC contemplará conceitos e adequação dessa atividade para as unidades de conservação, em especial as reservas extrativistas, considerando os princípios para elas estabelecidos.

Na parte final do artigo, discutiremos as possibilidades de implementação do TBC na RESEX de Cururupu, considerando o que foi analisado ao longo dos anos de pesquisa dedicados a essa UC.

1. Povos e comunidades tradicionais do Brasil

O Brasil é um país com uma grande variedade de povos e comunidades tradicionais, que se organizaram a partir das condições políticas, sociais e econômicas a eles impostas. Foram, gradativamente, se adaptando ao ambiente e dele cuidando para garantir a sua manutenção e a reprodução do seu modo de vida.

Ao ficarem de fora do circuito macro da economia, povos e comunidades tradicionais tiveram que conhecer o ciclo reprodutivo das espécies, cuidar dos rios, mares, lagos, matas/florestas, retirando o necessário para sua manutenção e garantindo a permanência destes elementos. Assim, têm contribuído de forma significativa para a conservação ambiental no Brasil.

Existe um arcabouço legal, para além das fronteiras nacionais, em relação aos povos e comunidades tradicionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, seguida pelo Brasil. Em nível nacional, como reconhecimento da existência e amparo legal a esses grupos humanos, foi criado o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que assim conceitua:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Diegues (2001, p.22), assim se refere:

Estamos utilizando a noção de “sociedades tradicionais” para nos referirmos a grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. [...] que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos.

Comunidades tradicionais mantêm uma história de preservação ambiental. Essa relação de pequenos impactos ao ambiente onde estão instaladas pode ser explicada pela necessidade de retirar do ambiente os meios para o seu sustento, e seu surgimento está ligado ao processo de organização do espaço geográfico brasileiro.

As populações alijadas dos núcleos da economia nacional, ao longo de toda a história do Brasil, adotaram o modelo da cultura rústica, refugiando-se nos espaços menos povoados, onde a terra e os recursos naturais ainda eram abundantes, possibilitando sua sobrevivência e a reprodução desse modelo sociocultural de ocupação do espaço e exploração dos recursos naturais, com inúmeros variantes locais determinados pela especificidade ambiental e histórica das comunidades que neles persistem (Arruda, 1999, p. 82).

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

Porto Gonçalves (1995) ao fazer uma análise sobre a questão ambiental brasileira, afirma que ela reflete o processo de formação política, social e econômica do país, o que culminou em empobrecimento do solo, perda inestimável da biodiversidade e desequilíbrio ambiental.

Uma das ações empreendidas no sentido de promover a preservação e conservação ambiental foi a criação de unidades de conservação. O Brasil, inicialmente, seguiu o modelo norte-americano na criação dos parques nacionais, o que foi criticado por Diegues (2001), na obra *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. Segundo ele:

A concepção dessas áreas protegidas provém do século passado, tendo sido criadas primeiramente nos Estados Unidos, a fim de proteger a *vida selvagem* (*wilderness*) ameaçada, segundo seus criadores, pela civilização urbano-industrial, destruidora da natureza (Diegues, 2001, p. 13).

Ainda, segundo o mesmo autor, “Para o naturalismo da proteção da natureza do século passado, a única forma de proteger a natureza era afastá-la do homem, por meio de ilhas onde esse pudesse admirá-la e reverenciá-la” (Diegues, 2001, p.13).

Ao longo da história de criação e consolidação dos parques no Brasil, muitos conflitos têm ocorrido para remoção da população ali habitante ou nos seus entornos. Essa postura se deve à concepção de que elas se contrapõem aos objetivos e destinações da unidade criada. Somos contrários a essa postura.

No caminho inverso à concepção dos parques, estão as RESEX, modelo de unidade de conservação idealizado no Brasil, a partir da luta dos seringueiros no Estado do Acre, baseado na experiência das terras indígenas.

Leff (2010, p. 92) destaca o caráter inovador do surgimento das RESEX a partir da organização e luta dos seringueiros:

Há experiências de lutas sociais de reapropriação cultural da natureza que são movimentos emblemáticos dessa recriação histórica, como a dos seringueiros

no Brasil, que de luta sindical para comercialização da borracha, por meio de uma longa história, chegaram a inventar conceito de reserva extrativista e estão avançando para um novo modo de produção, uma nova racionalidade produtiva, mostrando que é possível viver bem, e não apenas sobreviver, em harmonia com a natureza que habitam.

A organização dos seringueiros e aliados resultou em uma grande pressão ao governo central, que acatou a proposição de criar um novo tipo de UC integrando-o à política ambiental brasileira. O Decreto nº 98.897, de 30 de janeiro de 1990, instituiu as RESEX no país, e assim dispõe sobre elas:

Art. 1º. As reservas extrativistas são espaços territoriais destinados à exploração auto-sustentável e conservação dos recursos naturais renováveis, por população extrativista.

Art. 2º. O Poder Executivo criará reservas extrativistas em espaços considerados de interesse ecológico e social (Brasil, 1990).

De acordo com a classificação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), as RESEX fazem parte do grupo de Unidades de Uso Sustentável, tendo como conceito:

Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade (Brasil, 2000).

De acordo com o que é estabelecido pela legislação ambiental, para que haja a criação de uma RESEX é necessário que no local exista população habitante, que reconheça a sua tradição, seu pertencimento e estabeleça relações harmônicas (ou menos desarmônicas possíveis) com os componentes ambientais de origem natural.

A maior parte das áreas ainda preservadas do território brasileiro são habitadas com maior ou menor densidade por populações indígenas ou por comunidades

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

rurais “tradicionais” – caixaras, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, caipiras – para as quais a conservação da fauna e da flora é a garantia de sua perenidade. O processo de expansão das fronteiras agrícolas e extrativas da sociedade brasileira, por sua vez, reproduz e se pauta por um modelo de ocupação do espaço e de uso dos recursos naturais gerador da degradação ambiental e de enormes custos sociais (Arruda, 1999, p. 90).

A realidade analisada por Arruda para a década de 90 do século passado não é muito diferente da observada em anos recentes. Estudos realizados pelo MapBiomias sobre a supressão da cobertura vegetal nativa no país indicam que:

A análise das imagens de satélite mostra que no período de 5 anos antes da aprovação do Código Florestal (2008-2012) houve uma perda de 5,8 milhões de hectares. Nos cinco anos seguintes à aprovação do código (2013-2018), a perda aumentou para 8 milhões de hectares. Nos últimos 5 anos (2018-2022), alcançou 12,8 milhões de hectares, um aumento de 120% em relação a 2008-2012 (MapBiomias, 2023).

Os estudos do órgão, além de destacarem os percentuais de vegetação suprimida, afirmam que a maioria das áreas preservadas está nas localidades habitadas por povos e comunidades tradicionais.

O ICMBio, em publicação de 2019, referente a dados das RESEX, Reserva do Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Floresta Nacional (FLONA) com população, mostra que, dos três tipos, as RESEX se destacam por possuírem população mais numerosa (ICMBio, 2019).

2. Características da RESEX Marinha de Cururupu

Instituída pelo Decreto Federal s/nº, de 02 de junho de 2004, a RESEX de Cururupu está situada no litoral ocidental maranhense (Fig. 1), possui 186.053,87 hectares. Essa porção também é conhecida como Costa de Rias e Reentrâncias Maranhenses. Está num arquipélago situado no

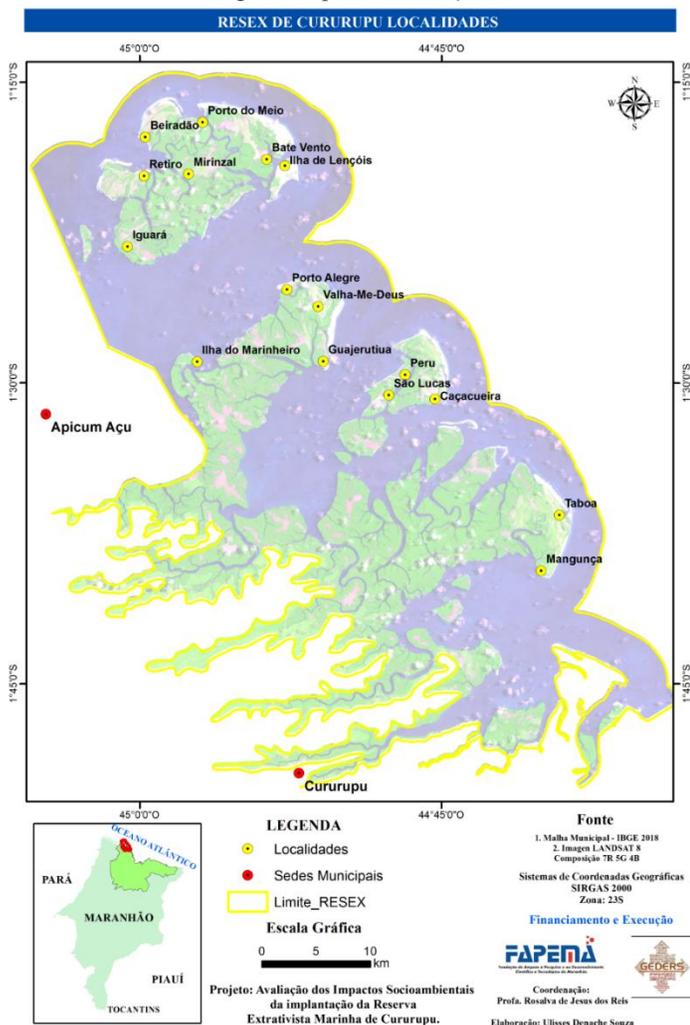
município de Cururupu. Ela abrange, ainda, uma pequena parte do município de Serrano do Maranhão. Para as pesquisas desenvolvidas foram selecionadas as comunidades de Guajerutíua, Peru (Fig. 2), São Lucas (Fig. 3), Caçacoeira e Lençóis (Reis, 2019).

Segundo Ab’Saber (2002), a porção onde está situada a RESEX de Cururupu integra o litoral amazônico, que possui uma extensa e contínua faixa de manguezais. Esse ecossistema é de extrema importância ecológica e social; como um “berçário natural” de espécies que vivem e ou se reproduzem em ambiente marinho e de estuário (Fig. 4). Os manguezais são ecossistemas situados em locais de clima tropical e subtropical, onde há contato da água do mar com a água de rio ou na linha de costa. São berçários naturais para inúmeras espécies de aves, peixes, crustáceos, moluscos e mamíferos marinhos (Reis, 2019).

A população beneficia-se do ambiente natural por meio da pesca de peixes, moluscos, crustáceos. Ilhas, baías, praias, dunas, pontas fazem parte da natureza da RESEX, que está na rota de aves migratórias hemisféricas.

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

Fig. 1 - Mapa de localização



Fonte: Reis (2019).

Fig. 2 – Peru



Fonte: Reis (2019).

Fig. 3 - São Lucas



Fonte: Reis (2019).

Fig. 4 - Manguezais



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa (maio de 2016).

Passaremos a abordar aspectos da infraestrutura e serviços existentes ou necessários nas localidades estudadas.

Todas as comunidades possuem um ancoradouro, por onde chegam e saem pessoas e mercadorias. Convém destacar que, em nenhuma delas, observamos um cais propriamente dito. As instalações (quando existem) são bem simples. Em Lençóis há um diferencial, pois o local de embarque e desembarque está em constante mudança em decorrência do avanço do mar (Reis, 2022).

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

Há um templo católico em destaque nas comunidades, normalmente com uma área livre à sua frente (Fig. 5). Nela ocorrem as festas dos padroeiros e padroeiras que são: Santo Antônio, em Caçacoeira; Nossa Senhora da Conceição, em Peru; São Lucas, em São Lucas; São Pedro, em Guajerutiua e São José, em Lençóis. Observamos, ainda, a existência de templos evangélicos e terreiros.

Fig. 5 - Igreja de Santo Antônio - Caçacoeira



Fonte: Reis (2019).

Entre as festas de destaque, podemos citar as realizadas em homenagens aos santos e santas padroeiros e o Carnaval, onde as famílias recebem parentes e amigos de outras localidades próximas e distantes. Ex.: São Luís, Belém, Rio de Janeiro. Tivemos a oportunidade de observar, em janeiro de 2024, parte da organização para o Carnaval em Peru (limpeza do clube e acondicionamento das bebidas) e Caçacoeira (ensaio das duas escolas de samba).

Próximo às igrejas católicas estão situados os postos de saúde e as escolas, que se apresentam com estruturas e quantidade de alunos diferenciada. Em todas as comunidades não há oferta de Ensino Médio, só existem os anos referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Caçacoeira possuía o maior número de alunos inscritos em 2023, cerca de 100. E Peru possui o menor número. As gestoras escolares entrevistadas

relataram que todos os jovens das comunidades, em idade escolar correspondentes à oferta, estão matriculados.

A inexistência de escolas de Ensino Médio é um fator que contribui para a migração dos jovens. Conforme destacado por Reis, Amaral Neto e Souza (2016), uma professora de Lençóis considera que este é um fato que contribui para a migração dos jovens. Ela relata que as famílias que podem, colocam seus filhos para cursarem o Ensino Médio em lugares como São Luís, Belém, sedes municipais de Apicum-Açu e Cururupu. A professora vai além, quando aponta a possibilidade da oferta do Ensino Médio na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Nas ilhas não há águas de superfície (rios, córregos), exceto nas lagoas de Lençóis. Portanto o abastecimento se dá a partir de poços artesanais. Alguns são coletivos (ficam nas ruas, e qualquer morador ou visitante pode ter acesso). Outros são privativos, normalmente, situados nos quintais.

Atualmente, as comunidades contam com a oferta de energia solar. Mas, até 2023, o abastecimento era feito através de motores com a utilização de óleo diesel, bancado pela gestão municipal e algumas iniciativas locais. Na Ilha de Lençóis, já usavam a energia eólica.

A pesca artesanal é atividade econômica de destaque (Fig. 6) e as famílias são compostas por várias gerações de pescadores, cujo ofício se inicia, predominantemente, no final da infância e adolescência (Reis; Amaral Neto, 2016).

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

Fig. 6 - Pesca artesanal



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa (maio de 2016).

As comunidades de São Lucas e Peru se destacam na técnica da zangaria, praticada junto à costa. Aqueles que se dedicam à captura da pescada amarela, têm que ir para alto mar. Entre as espécies de maior valor comercial estão a pescada e os camarões.

As embarcações utilizadas, normalmente, são produzidas no município de Cururupu, que tem tradição na carpintaria naval. Na sede municipal, identificamos 03 estaleiros em funcionamento. Um dos mestres mais experientes é José da Paixão Pereira, mais conhecido como “Seu” Belo.

O município de Cururupu se destaca, no contexto maranhense, pela atividade pesqueira, com grande contribuição da RESEX na pesca marinha. Existem diferentes formas para o escoamento dos pescados. São utilizados os portos das cidades de Cururupu e Apicum-Açu e alguns barcos de outras localidades podem buscar os pescados nas comunidades.

3. Turismo de Base Comunitária no Brasil

Há um vasto referencial teórico sobre a relação entre o Turismo e as comunidades locais, com trabalhos produzidos nos diversos continentes

e experiências desenvolvidas no Brasil. As publicações acadêmicas apresentam uma diversidade de concepções sobre comunidade, tipo de turismo e TBC (Sansolo; Bursztyn, 2009).

Diante da variedade de conceitos, apresentamos algumas abordagens com as quais nos alinhamos:

O turismo de base comunitária é compreendido como um modelo de desenvolvimento turístico, orientado pelos princípios da economia solidária, associativismo, valorização da cultura local, e, principalmente, protagonizado pelas comunidades locais, visando à apropriação por parte dessas dos benefícios advindos da atividade turística (Brasil, 2008).

No caso brasileiro, o turismo de base comunitária vem se apresentando em casos que têm em comum as lutas sociais, como a conservação dos recursos naturais, base da subsistência de diversas comunidades; a luta pela terra; a luta pelo direito à memória cultural; a luta por uma educação digna (Sansolo; Bursztyn, 2009, p. 150).

Nas últimas três décadas, se ampliaram a oferta de cursos, debates, publicações e eventos sobre o TBC no Brasil. Como contribuintes a esse movimento, citamos o Congresso Nacional de Turismo Comunitário e Simpósio Nacional de Turismo Sertanejo, coordenados pelo professor Dr. Giovanni de Farias Seabra, e o Encontro de Turismo de Base Local (ENTBL). Os trabalhos apresentados/publicados destacam diversas experiências realizadas no país, que contemplam a variedade cultural e ambiental existente no país.

De acordo com Irving (2009), eventos como o ENTBL contribuíram para tirar as discussões do TBC do âmbito marginal e dos sonhos.

Durante muitos anos, a reflexão sobre turismo de base comunitária, no Brasil, trazia em sua expressão um sentido marginal, periférico e até mesmo romântico, diante das perspectivas de um mercado globalizado e ávido por estatísticas e receitas (Irving, 2009, p.108).

Para a mesma autora, os encontros proporcionaram a consolidação de redes não formais de pesquisadores, com o desenvolvimento de projetos em parceria com a gestão pública e a publicação de textos de referência sobre o assunto.

Bartolo, Sansolo e Bursztyn (2009), destacam várias experiências de TBC desenvolvidas em unidades de conservação da Amazônia brasileira. Na região Nordeste, podemos citar a Rede Cearense de Turismo Comunitário (Rede TUCUM), que assim conceitua o TBC:

O turismo de base comunitária é aquele no qual as populações locais possuem o controle efetivo sobre o seu desenvolvimento e gestão, e está baseado na gestão comunitária ou familiar das infraestruturas e serviços turísticos, no respeito ao meio ambiente, na valorização da cultura local e na economia solidária (Tucum, 2008).

A Rede Tucum é exemplo de atuação que caminha no sentido do envolvimento das comunidades locais em todas as etapas do processo turístico, e como principais beneficiárias do retorno da atividade.

O lugar tem significado primordial na prática do TBC e pode ser considerado a partir de seus atributos naturais e culturais, mas também pelas relações ali estabelecidas entre quem recebe e quem visita. Conforme destacado por Sansolo e Bursztyn (2009, p. 150), “O sítio é cheio de significados próprios, valorizados pela comunidade, e que se coloca disponível para o intercâmbio”.

Nas experiências que tivemos com as comunidades da RESEX de Cururupu, pudemos observar, acompanhar pessoas que estão disponíveis aos diálogos. A constatação se deu através do número de pessoas que participa das reuniões da Associação Mãe da Reserva Extrativista Marinha de Cururupu (AMREMC), do Conselho Deliberativo, das oficinas promovidas pelos pesquisadores e das rodas de conversa.

Chamou-nos atenção o interesse dos comunitários em participar de eventos, quer sejam nas sedes municipais próximas (Cururupu e

Apicum-Açu), quer em São Luís ou outros estados brasileiros. O que tem ficado bem marcante é a defesa do lugar e sua gente a partir das questões socioambientais, como ocorreu no Simpósio de Áreas protegidas e Inclusão Social e Encontro Latino Americano de Áreas protegidas e Inclusão Social (SAPIS/ELAPIS), realizado em São Paulo, novembro de 2023.

A RESEX de Cururupu possui o Plano de Manejo e o Acordo de Gestão publicados. Estes importantes instrumentos de gestão foram elaborados com a participação comunitária. Este é um diferencial em relação às demais RESEX situadas no litoral maranhense, que ainda não contam com esses documentos.

Em trabalho publicado em 2018, o ICMBio mostra importante passo para o mapeamento do Turismo de Base Comunitária no Brasil nas unidades de conservação federais. Foram citadas Reservas Extrativistas como Marinha do Soure, Prainha do Canto Verde, Unini e Chico Mendes, Florestas Nacionais como Tapajós e Purus, e Parques Nacionais como Jaú e Chapada Diamantina têm desenvolvido formas de TBC (ICMBio, 2018b).

O instituto assim se refere ao TBC nesses espaços:

Turismo de Base Comunitária é um modelo de gestão da visitação protagonizado pela comunidade, gerando benefícios coletivos, promovendo a vivência intercultural, a qualidade de vida, a valorização da história e da cultura dessas populações, bem como a utilização sustentável para fins recreativos e educativos, dos recursos da Unidade de Conservação (ICMBio, 2018b, p. 10).

O ICMBio estabeleceu os seguintes como princípios para o TBC nas unidades de conservação federais: Conservação da sociobiodiversidade; Valorização da história e da cultura; Protagonismo; Equidade social; Bem comum; Transparência; Partilha: Atividade complementar; Educação; Dinamismo cultural: Continuidade.

Visando a valorização de estratégias de conservação e visitação pública (Marinho; Furlan, 2011), o Turismo de Base Comunitária (TBC) vem sendo incorporado na complementaridade da economia de base familiar em Unidades de Conservação.

As universidades podem desenvolver papel de grande importância no processo de elaboração, concepção do TBC nas RESEX, através de diversas ações: atividades de pesquisa e extensão; desenvolvimento de minicursos, cursos, oficinas; promoção de eventos (seminários, semanas, simpósios, workshops); fazendo parte da equipe de planejamento; na elaboração de material de divulgação, entre outros. O outro aspecto relevante da implementação do TBC é a possibilidade de ampliação de emprego e renda no local, contribuindo para a permanência de muitos jovens e adultos no local, por representar uma opção para além da pesca artesanal.

4. Turismo de Base Comunitária na RESEX de Cururupu

A junção de vários aspectos respalda nossa concepção de que é viável a prática do TBC na RESEX de Cururupu. Iniciamos por destacar o aparato legal (já citado) que estabelece a realização de atividades econômicas de baixo impacto e a proteção aos modos de vida, à cultura local e a promoção do uso sustentável dos recursos.

Outro aspecto a ser considerado é o crescimento do número de turistas que tem buscado destinos que fogem aos grandes roteiros, do turismo de massa, e que optam por lugares onde possam ter contato mais direto com a natureza e as comunidades locais.

Do exposto, observamos o alinhamento com os princípios do TBC, que para sua efetivação, contará com os atributos da localidade

através de suas belezas cênicas e seu rico patrimônio cultural. Tudo isso aliado à capacidade de organização das comunidades locais.

A localização geográfica da RESEX de Cururupu já se torna um atrativo. Ela está situada nas Reentrâncias Maranhenses, limitando-se com o Oceano Atlântico e disposta na forma de arquipélago. A paisagem natural é composta por canais, baías (Capim, Lençóis), praias, pontas, dunas e manguezais.

O ecossistema de manguezais existente na RESEX de Cururupu integra a maior faixa contínua de manguezais do planeta Terra, que se estende do Amapá ao Maranhão, pela costa amazônica. De acordo com ICMBio (2018a), o Maranhão possui 36,1% dos manguezais existentes no Brasil. A fauna de espécies residentes, semiresidentes e visitantes é composta por caranguejos, peixes, camarões, aves, mamíferos e répteis.

Os trajetos mais comuns para moradores e visitantes chegarem ao local são a partir das sedes municipais de Cururupu e Apicum-Açu, e do Porto de Pindobal, em Serrano do Maranhão.

Muitas artes de pesca são praticadas em locais próximos às comunidades e, portanto, podem ser acompanhadas pelos interessados naquele conhecimento. Assim como é acessível a visita onde ficam guardados os petrechos de pesca.

As ilhas apresentam as suas especificidades. Algumas possuem apicuns no seu interior como é o caso de Caçacoira e Peru. Outras, mesclam áreas de praia, canal e dunas. É o caso de Lençóis.

Considerando os aspectos geomorfológicos da Ilha de Lençóis, há a predominância das feições de deposição eólica, idade Quaternária, apresentando grande diversidade de dunas, tais como embrionárias, barcanas, sombras e longitudinais e parabólicas, dentre as principais (Fig. 7). O canal de maré é outra fisionomia presente na área de estudo, cuja maior característica é o fluxo contínuo de água, principalmente,

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

proveniente das oscilações da baixamar e preamar das marés, com presença de manguezais de grande porte.

Fig. 7 - Dunas e lagoas – Lençóis



Fonte: Reis (2019).

O ambiente da Ilha de Lençóis é rico em simbologia, cuja lenda do Rei Sebastião é um verdadeiro patrimônio cultural. Sobre ela, Pereira (2022) diz:

A Ilha de Lençóis é considerada uma ilha encantada, enquanto lugar privilegiado para a morada de El Rei Dom Sebastião, figura histórica, morto em batalha contra os mouros no ano de 1578, no deserto de Alcácer-Quibir, em Marrocos, norte da África. Segundo a crença messiânica sebastianista, difundida em várias partes do Brasil, Dom Sebastião não morreu, ele haveria se “encantado” com todo o seu reinado, por sortilégio dos mouros, numa ilha (provavelmente marcada por muitas dunas à semelhança do deserto marroquino onde ocorrera a batalha), e um dia ele haverá de emergir do fundo do mar, onde está sediado seu palácio de riquezas, para instaurar seu Império (retratado como harmonioso, repleto de felicidade) e distribuir bens materiais para os seus adeptos (Pereira, 2022, p. 22).

Nas diversas etapas de campo realizada em Lençóis foi comum percebermos como a ideia de existência do Dom Sebastião é muito presente. Ao rei todo respeito deve ser dado. Ele é o dono do lugar, como destaca Pereira (2022, p. 200): “A simbologia da ‘encantaria sebastianista’ na ‘Praia de Lençóis’ tem um peso muito forte nas representações e visão

de mundo dos ilhéus que acreditam que o Rei Sebastião é o ‘dono do lugar’”, e por isso o respeitam.

Existem ações embrionárias de TBC em Lençóis. A comunidade conta com duas pousadas e alguns roteiros são realizados contemplando a praia, a ponta do Gino e as dunas. Convém destacarmos que no período chuvoso, correspondente ao primeiro semestre do ano, é comum a formação de lagoas na porção de dunas, tornando o lugar muito atrativo.

Uma das pessoas que recebe os visitantes é o senhor Lailson James Silva de Araújo, que solicitou um mapa para nossa equipe, a fim de facilitar o seu trabalho ao mostrar os pontos de visita na ilha para os visitantes. Ele foi atendido.

Podemos destacar como ações que apontam no sentido da concretização do TBC na RESEX de Cururupu a promoção do Curso de Tecnólogo em Turismo e o receptivo embrionário que ocorrem em algumas localidades como Lençóis.

A partir de sugestões feitas pela Comissão Nacional para o Fortalecimento das Reservas Extrativistas e dos Povos Extrativistas Costeiros Marinhos (CONFREM), diálogos entre diversos órgãos da esfera federal (CAPES, ICMBio, IFES)¹ e estaduais (UEMA) serão promovidos cursos de tecnólogo, graduação e pós-graduação para as populações situadas nas reservas extrativistas marinhas e alguns parques nacionais.

No que tange à RESEX de Cururupu, será ofertado o Curso de Tecnólogo em Turismo, na modalidade Educação a Distância, sob a responsabilidade do Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet).

A definição do curso a ser ofertado ocorreu a partir de várias tratativas com a população da RESEX, que ocorreram de diversas formas,

¹ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

incluindo visitas a algumas comunidades. O projeto político pedagógico está em fase de elaboração.

Uma das ações mais recentes foi a criação, em 04 de abril de 2024, do coletivo Rede de Mulheres Praianas da RESEX de Cururupu, que tem se articulado e discutido temas relacionados à proteção ambiental, elaboração de projetos socioambientais e o Turismo de Base Comunitária. A rede, que congrega pescadoras, marisqueiras, artesãs, donas de casa e lideranças locais, visa o fortalecimento do território, ali denominado de maretório. A rede é coordenada pela turismóloga Mary Jane Fonseca, ex-gestora da RESEX de Cururupu.

Conclusão

A RESEX de Cururupu reúne condições para a implementação do TBC, considerando o arranjo de suas características ecológicas, humanas e culturais. O conjunto dos elementos de origem natural, mais que recurso, representa um patrimônio para a sua gente. Assim como seus símbolos e demais aspectos culturais manifestados através de celebrações e de formas de praticar a pesca.

Percebemos nas comunidades manifestações claras de pertencimento ao lugar e o desejo de torna-lo cada vez melhor para seus habitantes. Elas compreendem a necessidade de diversificar a economia, mas sem comprometer o ambiente do qual têm tirado o seu sustento. A diversificação proporcionará alternativas à atividade predominante (a pesca artesanal) e contribuirá para a fixação de jovens e adultos que migram em busca de trabalho.

Os movimentos, por parte das comunidades locais e instituições externas à RESEX de Cururupu, que promovem discussões e qualificação

em relação ao Turismo, são indicações claras de que o TBC é uma possibilidade real no lugar.

Referências Bibliográficas

AB'SABER, A. N. Litoral do Brasil. São Paulo: Meta Livros, 2002.

ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 79-92, 1999.

BARTHOLO, R; SANZOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (orgs). Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 jul. 2000. Disponível em: [\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: [\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em: 1 mar. 2019.

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

BRASIL. Decreto n. 98.897, de 30 de janeiro de 1990. Dispõe sobre as reservas extrativistas e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D98897.htm]. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Turismo. Chamada Pública MTUR n. 001/2008 – Apoio às iniciativas de turismo de base comunitária. Brasília: MTUR, 2008.

DIEGUES, A. C. S. O mito moderno da natureza intocada. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. – ICMBio. Atlas dos Manguezais do Brasil. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2018a.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. – ICMBio. Turismo de base comunitária em unidades de conservação federais 2018: princípios e diretrizes. Brasília: ICMBio, 2018b.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE - ICMBio. Populações tradicionais. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/populacoes-tradicionais]. Acesso em: 19 ago. 2024.

IRVING, M. A. Reinventando a reflexão sobre turismo de base comunitária inovar é possível?. In: BARTHOLO, R; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (orgs). Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

LEFF, E. Discursos sustentáveis. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

MAPBIOMAS. Perda de vegetação nativa no Brasil acelerou na última década. Disponível em: [<https://brasil.mapbiomas.org/2023/08/31/perda-de-vegetacao-nativa-no-brasil-acelerou-na-ultima-decada/>]. Acesso em: 18 dez. 2023.

MARINHO, M. D. A.; FURLAN, A. S. Shared and community management in Protected Areas: reflections in the Ribeira Valley (Sao Paulo, Brazil). *Revista Geografica de America Central*, v. 47, 2011.

PEREIRA, M. J. F. O patrimônio da ilha encantada do Rei Sebastião: a Ilha dos Lençóis no cenário do ecoturismo e das unidades de conservação. Teresina: Cancioneiro, 2022.

PORTO GONÇALVES, C. W. Formação sócio-espacial e questão ambiental no Brasil. In: BECKER, B. K. et al. (Orgs.). *Geografia e meio ambiente no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 309-333.

REIS, R. J. Reserva Extrativista Marinha de Cururupu: limites e possibilidades à sustentabilidade ambiental. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

REIS, R. J. Reserva Extrativista Marinha de Cururupu: limites e possibilidades à sustentabilidade ambiental. Curitiba: CRV, 2022.

REIS, R. J.; AMARAL NETO, R. C. C. A pesca em São Lucas-Cururupu: realidades e desafios. In: *Mostra Acadêmico-Científica em Ciências Biológicas (MACCBIO), Simpósio de Ciências Biológicas (SIMCBIO)*, 2016, São Luís. Anais [...]. São Luís: UEMA, 2016.

Turismo de base comunitária em unidades de conservação habitadas por povos e comunidades tradicionais – As perspectivas na Reserva Extrativista de Cururupu

REIS, R. J.; AMARAL NETO, R. C. C.; SOUZA, U. D. V. Contradições socioambientais na Reserva Extrativista Marinha de Cururupu-MA. In: Congreso de La Asociación Latinoamericana de Población, 7. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 10. 2016, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Belo Horizonte: ABEP, 2016. p. S Temática 35.

SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. Turismo de base comunitária potencialidade no espaço rural brasileiro. In: BARTHOLO, R; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (orgs). Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

TUCUM. Rede Cearense de Turismo Comunitário. Presentation held at the II International Seminar on Sustainable Tourism. Fortaleza, 2008

Véxoa Nós Sabemos: uma reflexão sobre cerâmica Yudjá

VÉXOA WEKNOW: A REFLECTION ON YUDJÁ CERAMICS

Larissa Lacerda Menendez *

Laís Norton Fonseca dos Santos **

Thayane Rodrigues Reis ***

Rodrigo Ferreira Gomes ****

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisas em andamento cuja temática interdisciplinar transita entre artes visuais, educação étnico-racial e antropologia. A partir da reflexão sobre a Arte Indígena Contemporânea, apresentaremos recentes exposições de artistas indígenas enfatizando a exposição Véxoa: nós sabemos, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 2020 e 2021. A partir da reflexão sobre a exposição da cerâmica Juruna, Yudjá em Véxoa, traremos reflexões de Price (2000), Gell (1988), Terena (2021), entre outros autores, a respeito das problemáticas inseridas na curadoria e exposição de objetos indígenas deslocados de seus contextos coletivos e inseridos em instituições de artes visuais. A metodologia indutiva, abrange análise bibliográfica, visita técnica às exposições citadas a partir de dados coletados em campo em pesquisas anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Artes indígenas; Arte indígena contemporânea; Ensino; Artes visuais.

ABSTRACT

This article presents partial results of ongoing research whose interdisciplinary theme transits between visual arts, ethnic-racial education and anthropology. Based on a reflection on Contemporary Indigenous Art, we will present recent exhibitions by indigenous artists, emphasizing the exhibition Véxoa: nós sabemos, held at the Pinacoteca

* Professora do departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFMA. Coordenadora Do Grupo de Estudos em Memória, Artes e Etnicidade (DEARTV/UFMA).
** Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
*** Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
**** Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

do Estado de São Paulo between 2020 and 2021. Based on the reflection on the exhibition of Juruna, Yudjá ceramics in Véxoa, we will bring reflections by Price (2000), Gell (1988), Terena (2021), among other authors, regarding the problems inserted in the curatorship and exhibition of indigenous objects displaced from their collective contexts and inserted in visual arts institutions. The inductive methodology includes a bibliographical analysis and a technical visit to the exhibitions mentioned, based on data collected in the in previous research.

KEYWORDS: Indigenous arts; Contemporary indigenous art; Teaching; Visual arts.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado parcial do projeto *Mapeamento das artes indígenas: acervo, difusão e crítica* desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão, abrangendo orientandos de graduação e pós-graduação. O projeto tem como tema as artes indígenas no Brasil e sua relação com a Lei 11.645/08, que preconiza o ensino das culturas indígenas e africanas no Ensino Básico.

Os objetivos gerais consistem em mapear as diferentes modalidades de artes dos povos originários, abrangendo produções coletivas e tradicionais (pintura corporal, cerâmica, plumária, cestaria) e a produção de artistas indígenas cujas obras são inseridas no sistema das artes, via instituições difusoras de artes visuais. A metodologia caracteriza-se como indutiva, abrangendo pesquisa exploratória, análise bibliográfica, visitas a acervos e instituições, e a sistematização de dados sobre a difusão dos artistas indígenas pela internet. O referencial teórico inclui estudos específicos sobre os povos, textos curatoriais e de crítica da arte referente às exposições de artes indígenas.

Dessa forma, neste estudo apresentaremos resultados parciais de pesquisas em andamento que visam estabelecer a relação interdisciplinar

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

entre ensino, antropologia e artes visuais, com foco na produção da cerâmica do povo Juruna, autodenominado Yudjá, residente no estado de Mato Grosso, e sua inserção na exposição *Véxoa: nós sabemos*, que constituiu um dos importantes marcos para os artistas indígenas do Brasil e sua integração no campo das artes visuais.

Os problemas que nos propomos a elucidar neste texto abrangem as seguintes questões: de que modo a inserção dos povos indígenas e suas produções em exposições pode contribuir para a educação étnico-racial no ensino das artes visuais? O que ocorre quando as artes produzidas no contexto original de aldeia são expostas em espaços públicos? Como a ocupação desses espaços dialoga com a resistência e visibilidade dos povos originários?

1. A lei 11645/08 e o ensino das artes visuais

Atualmente, no Brasil, existem 305 etnias, que falam 274 línguas indígenas de diferentes troncos linguísticos. Com o intuito de conscientizar a sociedade sobre a existência de diferentes hábitos culturais no território nacional, o ensino das artes indígenas implica a produção e aplicação de conhecimentos sobre a cultura dos povos originários no campo das Artes Visuais, considerando, principalmente, os aspectos da formação no Ensino Superior, na Licenciatura em Artes Visuais, e sua repercussão no Ensino Básico.

Nesse contexto, a implementação das leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino básico, sobretudo por meio das disciplinas de Letras, História e Artes Visuais. Essas leis estão inseridas no campo das políticas de educação étnico-racial para o combate ao racismo e às desigualdades sociais.

Assim, as artes visuais constituem um campo favorável para abordar questões relacionadas às relações étnico-raciais. A integração entre o ensino da arte e suas propostas metodológicas permite que os conteúdos sejam trabalhados de forma sensível e interdisciplinar, utilizando materiais e ferramentas que promovam a criatividade e cooperação entre os alunos. Em concordância com as fundamentações propostas por Troyna e Carrington (1990) sobre educação antirracista e práticas em sala de aula:

Educação antirracista é considerada uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. (TROYNA; CARRINGTON *apud* FERREIRA, 2012, p. 276)

Perini e Alvarenga (2021) afirmam que a implementação direta de disciplinas específicas sobre a temática indígena e afro-brasileira não segue um conteúdo e padrão regular de implementação e não está presente nos currículos de todos os cursos de licenciatura em Artes Visuais, apesar da obrigatoriedade prevista em lei. As autoras utilizaram como parâmetro uma amostragem que abrange instituições de ensino superior das regiões Nordeste e Sul do Brasil.

Neste artigo, consideramos algumas observações a partir da prática docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA, especificamente na disciplina intitulada *Arte Indígena, Africana e Afro-Brasileira*, destacando o conteúdo voltado para as artes indígenas no Brasil, que engloba tanto as artes coletivas tradicionais (pintura corporal, cerâmica, tecelagem) quanto os artistas indígenas inseridos em exposições nas instituições culturais, incluindo museus e bienais.

A partir da prática docente, constatamos que a inserção dos artistas indígenas no campo das artes visuais e sua atual visibilidade possuem uma relação direta com os conteúdos que serão abordados no ensino das artes

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

visuais. O conteúdo disponibilizado em mídias sociais, catálogos e crítica de arte sobre obras de artistas indígenas contemporâneos possibilita o acesso a informações qualificadas sobre os povos originários e também à fruição das obras a partir da contextualização de suas vidas e culturas. Nesse sentido, com o objetivo de demonstrar essas relações entre o sistema das artes, visibilidade indígena e ensino das artes visuais, apresentaremos a exposição *Véxoa: nós sabemos* em maior profundidade e analisaremos as obras em cerâmica do povo Yudjá expostas na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

2. Artes e artistas

Atualmente, artistas indígenas brasileiros têm se destacado em exposições internacionais e nacionais, marcando um momento de grande importância para a investigação acadêmica sobre a chamada AIC - Arte Indígena Contemporânea. O termo, utilizado por Jaider Esbell, Paula Berbert, entre outros, é também designativo das artes de aborígenes australianos inseridos em grandes circuitos do mercado das Artes Visuais e refere-se às produções que estabelecem um diálogo entre as artes tradicionais dos povos e a arte contemporânea ocidental, a partir das obras exibidas.

Hãhãwpuá é o nome do Pavilhão Brasileiro apresentado na 60ª edição da Bienal de Veneza de 2024 (fig. 1), que representa os povos originários do Brasil. É a primeira vez na nossa história que artistas e curadores indígenas protagonizam uma das maiores exposições de arte contemporânea do hemisfério ocidental. O nome *Hãhãwpuá*, em língua pataxó, refere-se à terra, ao solo ou, mais especificamente, à região que

ficou conhecida como Brasil após a colonização, mas que teve e ainda tem muitos outros nomes.

Figura 1- Pavilhão Hãhãwpuá



Fonte: autor 1 (2024)

Dentro deste pavilhão, ocorre a exposição *Ka'a Pûera* (fig. 2), que tem como curadores Arissana Pataxó, Denilson Baniwa e Gustavo Caboco Wapichana. O nome da exposição vem da instalação homônima da artista Glicéria Tupinambá, que aborda sua missão de resgatar cultural e materialmente a tradição dos Tupinambá, cujos mantos de arte plumária foram levados pelos colonizadores e hoje estão expostos em vários museus europeus. O pavilhão destaca a força e a resistência dos povos indígenas do Brasil como elo central da exposição. Os artistas indígenas Glicéria

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

Tupinambá, Olinda Tupinambá e Ziel Karapotó participam com obras no pavilhão brasileiro.

Figura 2- Detalhe da Exposição Ka'a Pûera, instalação Okará Assojaba de Glicéria Tupinambá



Fonte: autor 1, 2024.

Dentro deste contexto relativamente recente de visibilidade de artistas indígenas, destacamos a exposição *Véxoa: nós sabemos*, uma mostra coletiva de arte indígena contemporânea, a primeira a ser realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre 2020 e 2021. A exposição incluiu obras de vinte e três artistas indígenas de diversas regiões do Brasil, como pinturas, esculturas, objetos, vídeos e instalações.

A mostra reuniu obras de artistas como Ailton Krenak, Jaider Esbell e do Coletivo Huni Kuin (Mahku), com o objetivo de combater a visão preconceituosa de que a arte indígena se limita ao artesanato, destacando a diversidade de linguagens artísticas e a riqueza das produções contemporâneas desses povos. Este evento foi um marco significativo na representatividade das artes indígenas nas instituições culturais do Brasil. Além de celebrar a arte indígena contemporânea, a exposição promoveu um debate crucial sobre inclusão, representatividade e justiça social no contexto das artes e culturas brasileiras (VÉXOA: nós sabemos, 2021)

Figura 3 - Árvore de todos os saberes, Jaider Esbell. Obra exposta em Véxoa: Nós sabemos.



Fonte: "Véxoa: Nós sabemos" (2021)

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

Jaider Esbell, do povo Macuxi, criou um painel colaborativo de dois metros chamado *Árvore de todos os saberes*, que foi construído ao longo de oito anos, coletivamente, por indígenas do Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Estados Unidos e México. Ele também apresenta na exposição quatro vídeos que abordam temas como o neoxamanismo, a mercantilização dos saberes dos povos originários, a denúncia dos ataques contra seus parentes indígenas Macuxi, e a inserção de uma nova geração de indígenas no universo das tecnologias digitais para registrar suas memórias e experiências contemporâneas (VÉXOA: nós sabemos, 2021). Alfred Gell (1998) considera que a arte pode ser entendida como um sistema de ação, intencionalmente empregado para influenciar pensamentos e ações de outrem. A obra de Jaider Esbell, *Árvore de todos os saberes*, demonstra a agência da arte na construção de narrativas e na interação com o público, estabelecendo redes e conexões entre o público e o artista..

Naine Terena, artista brasileira, curadora, educadora, ativista e pesquisadora indígena do povo Terena, foi responsável pela curadoria desta inovadora mostra. Para ela, em síntese (2020, p. 11),

Véxoa se instaura em um mundo em reviravolta. E não poderia ser diferente, já que é uma exposição de arte contemporânea brasileira, por assim dizer, tardia. Tardia por ser somente em 2020 que artistas indígenas realizam uma exposição desse porte na instituição que a sedia. Assim, é estabelecido diálogo direto entre a Pinacoteca e os atores sociais da arte contemporânea de origem indígena brasileira, problematizando posturas conservadoras adotadas historicamente não só por esta instituição, mas por diversas outras do ambiente artístico.

A curadora ressalta o fato de que somente nos últimos quatro anos houve exposições como *Véxoa* e *Moquém Surarî* em grandes espaços de divulgação da arte brasileira. A exposição reuniu um acervo de obras de artistas de diversas gerações. Onde estavam esses artistas? Por que não houve uma exposição de artes assim antes? Somos chamados a refletir se

essas vozes foram ouvidas durante todo esse tempo e como os ambientes artísticos receberam essas obras. A curadora afirma que mesmo tardia, a exposição ocorreu em um momento propício. Naine Terena declara que,

[...] Em outros tempos, os meios de comunicação indígenas se fortaleceram e os grupos puderam se autoperseguir e dizer o que pensam em e sobre os seus territórios; emergiram lideranças indígenas de norte a sul do país, ocupando espaços políticos importantes – personagens com narrativas essenciais para a luta por políticas públicas e por sobrevivência. (TERENA, 2020, p.12)

Ailton Krenak, filósofo, escritor e ativista, apresentou obras que refletem a luta e a resistência indígena, além de sua visão sobre sustentabilidade e a relação com a natureza. Afirma que a presença de artistas indígenas nas instituições, traz à tona as histórias e saberes que foram marginalizados por tanto tempo. De maneira complementar, o autor também destaca que a arte indígena contemporânea não é apenas uma expressão estética, mas uma forma de resistência e afirmação cultural em um mundo que constantemente tenta apagar nossas identidades. (KRENAK, 2021). Segundo Takúa (2021),

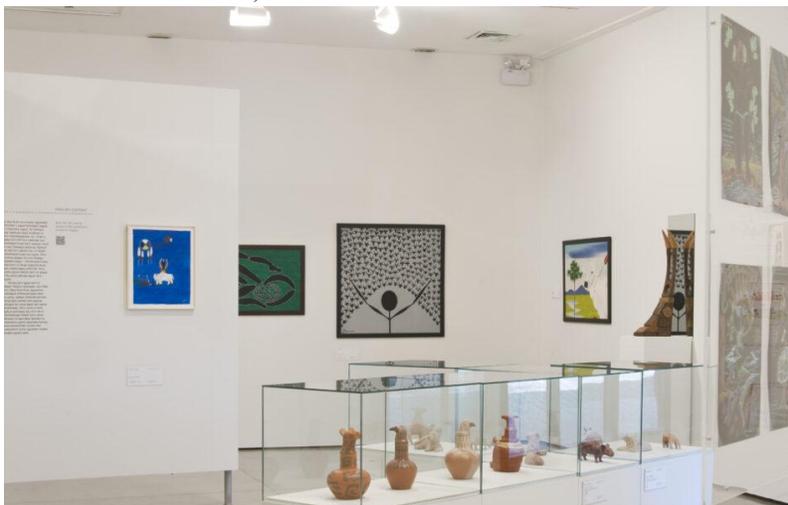
A arte indígena contemporânea traz em sua potência a possibilidade de criar pontes entre mundos e permitir que todos se reconectem com uma memória ancestral, a memória do rio, das árvores, das montanhas, da terra e de todos os seres que estão resistindo junto com nós humanos. Nesse momento em que todos estão passando por um processo de transformação, sentimos a necessidade de metamorfosear as relações e reaprender a caminhar de forma mais leve e suave sobre a terra. (TAKÚA, 2021, p. 48).

A arte indígena é ligada ao seu coletivo, seus trabalhos envolvem a natureza e tudo ao seu redor, diferentemente da arte ocidental, como diz Denilson Baniwa (2021, p. 555) “enquanto na arte ocidental o autor da obra é o próprio artista, esta afirmação não funciona no mundo indígena, pois em vários casos, o dono da arte não é o artista que a reproduz em tela ou corpo”. Conhecido por sua abordagem crítica ao eurocentrismo e ao modernismo, Baniwa afirma que os povos indígenas não partilham dos

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

mesmos conceitos de arte, que são predominantes no pensamento ocidental.

Figura 4 - Vista da exposição *Moquém_Surari: Arte Indígena Contemporânea* na Sala Milú Villela, no Museu de Arte Moderna de São Paulo.



Fonte: Karina Bacci

Naine Terena argumenta que é chegado o momento de que os não-indígenas comecem a entender esse sistema de arte indígena e que dêem espaço às suas vozes.

O tempo do não indígena falar pelos indígenas, a partir de suas proposições, já passou. É chegado o momento da produção coletiva respeitando os modos de entender as relações dos povos originários. Relações que não focam apenas nas questões humanas, mas num entrelaçar com o universo cosmológico e ambiental. Não existe uma maneira de se entender o fazer da arte indígena, sem reconhecer o tempo espaço de onde surgem os artistas. Não é possível pensar e interpretar condições de produção, sem calcar nas relações extensivas entre os seres humanos e não humanos. (TERENA, 2021, p. 69).

Neste momento, artistas, escritores e ativistas indígenas defendem que é chegado o momento de dialogar com os indígenas, e não de falar por eles. A curadora chama a atenção para a necessidade de uma abordagem decolonial na arte, em um espaço onde as vozes indígenas sejam priorizadas e suas visões de mundo respeitadas e incluídas. Trata-se de um apelo para que instituições culturais, como a Pinacoteca e o MASP, reavaliem suas práticas e abram espaço para uma verdadeira inclusão e representatividade.

Com base nessas considerações, elaboradas por diferentes intelectuais indígenas sobre as produções contemporâneas de seus povos, este artigo focará na cerâmica enquanto linguagem artística, com ênfase especial nas produções Yudjá, que foram exibidas na exposição, conforme mostrado na figura (fig. 5).

Figura 5 - Cerâmicas produzidas por Taperidá Juruna e Pirrum Juruna, artistas Yudjá



Fonte: Catálogo Véxoá (2020), p. 124

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

As cerâmicas elaboradas por Taperidá Juruna e Pirrum Juruna foram colocadas na exposição, dialogando diretamente com outras técnicas e linguagens, como pintura, vídeo e instalação, que compunham a mostra. A curadoria se preocupou em destacar a autoria das peças na etiqueta de identificação, combatendo, com este gesto, a herança funcionalista dos museus etnológicos, nos quais a maioria das peças não era identificada ou, quando identificada, era em nome de uma etnia de maneira coletiva, isolando a identidade individual do artista.

Nesse aspecto, Price (2000) aponta que a distinção estabelecida entre as artes europeias e africanas ou indígenas consistia em atribuir autoria às obras consideradas "ocidentais" e não atribuir autoria aos objetos considerados "arte primitiva". A escolha da curadoria de *Véxoa* em priorizar a autoria da cerâmica, em vez de suas funções técnicas, promove o reconhecimento desta arte em um contexto de valorização no mesmo nível da chamada "arte ocidental", em que a qualidade artística e estética da obra, inserida como arte contemporânea, dialoga diretamente com o público, sem a necessidade de explicações culturais que poderiam impedir o observador de apreciar a obra da mesma forma que faria com qualquer outra peça de arte contemporânea em uma exposição.

Essa distinção na classificação das obras de "arte primitiva", enfatizando o contexto cultural e sem autoria, segundo Price, seria um artifício para promover o distanciamento cultural e a distinção entre as artes ocidentais e não-ocidentais.

Entretanto, a curadoria também expressa a concepção de agência dos objetos da exposição. Estes não foram concebidos simplesmente como objetos, mas como entidades, dotadas de suas próprias agências na relação que estabelecem com o espaço e seu público. Gell (1988) defende que a arte é um sistema de relações socialmente estabelecido entre obra, autor, público e crítica de arte.

Para Gell, a definição de objeto de arte não é filosófica, institucional, estética ou semiótica; é uma função social, da relação em que está inserido, sem uma natureza intrínseca, independente de um contexto social. Gell busca uma teoria da arte que possa abranger produções tanto reconhecidas em museus quanto fora deles. Ele define que os objetos artísticos, em todas as culturas, impõem um desafio à cognição. São difíceis de fazer e de conceber, e sua peculiaridade é a chave para sua eficácia como instrumento social. Da mesma forma, as cerâmicas expostas despertam a atenção do público por sua beleza, grafismos, forma, pintura e volume.

Assim, as tensões sobre as relações entre arte, artistas indígenas e curadoria em exposições artísticas no Brasil revelam um movimento de afirmação e visibilidade das expressões culturais de povos originários, desafiando as narrativas tradicionais, hegemônicas e limitantes sobre as produções artísticas desses grupos, e revelando uma trama múltipla e plural de linguagens, repleta de simbolismos, subjetividades e cosmologias próprias. A partir disso, mesmo que consideravelmente tardio, observa-se um processo gradual de reconfiguração dos espaços de exposição artística, que possibilita pensar esses espaços como lugares de resistência e afirmação identitária.

A seguir, destacaremos a cerâmica Yudjá exibida em *Véxoa*. A escolha da cerâmica se baseia na constatação de que essa técnica transita em diversos contextos de classificação: pode ser considerada arte contemporânea ou, ainda, um patrimônio material e imaterial presente em estudos arqueológicos, o que nos permite refletir sobre seus diferentes significados de acordo com o contexto. A cerâmica, produzida no contexto local das aldeias, tem uma relação intrínseca com seu território e impõe desafios e reflexões para a curadoria e o ensino das artes indígenas.

As artes indígenas tradicionais, desenvolvidas em e para contextos indígenas, voltadas para festas, rituais ou para o cotidiano da aldeia, e cujo saber é

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

transmitido de forma transgeracional, já trazem outras problemáticas para os projetos curatoriais. Elas não são criadas para figurar em espaços separados do cotidiano, como objetos belos e preciosos, nem dialogam com a cultura museal. Apesar disso, essa constatação nunca pareceu ser um problema para as curadorias dos museus etnográficos. Em qualquer lugar do mundo, a prática é a mesma: além de espoliar os povos colonizados, reunir distintos objetos de diferentes naturezas, origens, etnias e contextos em um mesmo lugar. Assim, articula-se uma narrativa para a constelação formada, planejada por um ponto de vista pretensamente neutro (PIMENTEL et al., 2024).

Portanto, a cerâmica indígena emerge como um elo significativo entre passado, presente e futuro, entrecruzando tradição e contemporaneidade enquanto objeto que resiste ao tempo e suas configurações, destacando-se também pela sua profunda ligação com o espaço e a memória. Nesse sentido, interessa-nos suscitar reflexões sobre os deslocamentos entre seu local de origem e o espaço das exposições artísticas: quais alteridades e fronteiras estão tensionadas nessas transferências? Neste estudo, trataremos especificamente das cerâmicas dos Yudjá, exemplificando essa relação entre arte e identidade, enquanto promovemos uma maior compreensão sobre suas cosmologias e práticas culturais.

3. Cerâmica indígena e as produções Yudjá em Vêxoa: nós sabemos

A cerâmica é uma linguagem cultural e artística que desempenha um compromisso fundamental na afirmação da identidade e dos saberes tradicionais dos povos originários no Brasil, sendo testemunha de um legado artístico ancestral como também segue exercendo influência na arte contemporânea.

Interessante pontuar que essa prática, em especial ao tratar das cerâmicas de povos originários, é dotada de simbolismos e mitos próprios,

assim, como complementa Branquinho e Nogueira (2011, p.291) "a descrição do significado atribuído à cerâmica, ao processo de sua manufatura e a si mesmos traduzem a indissociabilidade entre natureza e cultura, sujeito e objeto, evidenciando a condição híbrida de ambos".

Nesse sentido, além de se apresentar como artefato parte de uma cultura material, ela também representa um legado de lugar de memória e dos saberes tradicionais, mostrando-se basilar enquanto um dos únicos materiais que atravessam e resistem à ação do tempo, constituindo uma forma particular de pensar a história.

O que se chama aqui de 'cultura material' é um conjunto de itens que podem ser pensados como arte, objeto utilitário, artesanato. Na verdade, são, a um só tempo, todas essas coisas. [...] Arte também porque é feito por um indivíduo, especialista nesse tipo de obra, que a realiza pensando não apenas na sua utilidade, mas principalmente na sua beleza, na sua estética.(FARGETTI, 2021, p. 22)

Assim, a cerâmica indígena põe em diálogo não somente os campos da antropologia e arqueologia como também articula reflexões acerca do papel desses objetos sob o olhar das teorias em artes visuais.

Entretanto, é fundamental explicar o conceito dessa produção, segundo Ribeiro (1988), a cerâmica indígena classifica-se em 5 grupos genéricos, desde a utilitária para cozinha até a específica para venda. Dada a amplitude de definições propostas pela autora, para este artigo, compreende-se a cerâmica enquanto uma arte feita a partir da argila que se constitui não somente pela modelagem quanto pelo polimento, queima e possíveis decorações ou pinturas.

Desse modo, esses objetos são marcados por técnicas específicas e processos distintos, bem como carregados de simbolismos profundos, assim, cada povo possui sua própria tradição em relação a essa prática. Como elucida Ribeiro e Ribeiro (1986, p.9) acerca do tema e suas relações socioculturais,

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

Trata-se, [...] de objetos tecnicamente bem feitos e bem acabados. Em primeiro lugar, porque o artífice participa de todo o processo de criação e produção - desde a coleta da matéria-prima até o produto final - e, secundariamente, porque, sendo o objeto feito para uso próprio ou da comunidade, entranha sentimento e emoção. Neste sentido, cada artefato é uma peça personalizada, que reflete o dom e a inspiração de seu criador; e também uma peça cultural, por que produto de desenvolvimentos técnicos e ideológicos de gerações.

Nesse sentido, o artigo dedica-se à refletir acerca dos artefatos produzidos pelo povo Juruna (Yudjá) e os reflexos do deslocamento não somente territorial quanto significativo ao serem transpostas do espaço de origem para o *locus* de curadoria artística. Em relação a este assunto, Oliveira e Galvão (1969, p.1) descrevem sua experiência em campo, abordando aspectos técnicos, artísticos e incluso relações de gênero acerca da cerâmica juruna,

Durante nossa estadia entre os Juruna, no ano de 1967, tivemos nossa atenção despertada para a técnica ceramista, dada a variedade de formas: simples, decoradas e a representação zoomorfa, bastante diferenciadas daquelas dominantes no Alto Xingu. A técnica é conhecida por ambos os sexos, todavia são as as mulheres as fabricantes. A participação dos homens reside na coleta do material e no ensaio da modelagem de pequenos vasos em forma de canoa

Dessa forma, tendo seu local de produção como um microcosmo social particular, a ceramista juruna cria a partir de um ritmo cujo processos e poéticas por ora se misturam com as necessidades produtivas. Logo, interessa suscitar as problematizações contemporâneas do tema, como o local da cerâmica indígena nos espaços de exposição da arte, que, neste caso, foca-se nas produções jurunas, como observadas e expostas em "*Véxoa*".

A presença desses artefatos em exposições artísticas brasileiras destaca a importância de promover outras narrativas que tensionam e suscitam uma revisão da história da arte, ressaltando o protagonismo dos povos indígenas e suas cosmologias nesse movimento, por milhares de

anos relegados ao lugar da subalternidade. Nesse aspecto, em retomada à questão do papel da cerâmica nas artes visuais, ainda na década de 80, Ribeiro e Ribeiro (1986, p.10) refletem sobre o processo vagaroso e tardio acerca valoração da arte de povos originários,

A arte indígena - tanto quanto a arte popular - só recentemente vem sendo reconhecida como criação artística digna de figurar em museus de arte. Há muito pouco tempo, também, ela vem sendo estudada - principalmente em suas representações gráficas - como uma linguagem visual. [...] Na medida em que a arte expressa enredos míticos, desenrolados no rito, e em que define posições destacadas na organização social, ela condensa e vincula diversas esferas da vida social, propiciando a reprodução da sociedade e da cultura.

Logo, refletir sobre a arte envolve considerar alteridades e fronteiras, ao passo em que há uma dimensão de conexão e coletividade que é igualmente crucial para as produções indígenas, ao compreender que a arte é um meio de atravessar diferentes mundos, com o artista atuando como mediador entre esses mundos (BENITES et al., 2024, p.719).

Enquanto o sistema da arte centraliza seu interesse no objeto, a arte indígena, de modo abrangente, se volta para as relações. E tais relações evocam diversas camadas de natureza, que dialogam e se correspondem, transformando não somente as materialidades, mas também as forças e os espíritos da Terra, sendo o artista o orquestrador desses diálogos entre mundos.

Em suma, ao observar as cerâmicas jurunas exibidas em exposições artísticas no Brasil somos levados a elaborar que, embora ligadas a processos artesanais e ancestrais de produção que perpassam gerações dos povos originários, cada uma revela um artefato único, distinto e com características particulares.

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

Conclusão

O artigo apresentou resultados parciais de pesquisas em andamento, cuja temática interdisciplinar aborda o ensino das artes visuais e sua relação com a educação étnico-racial. O estudo das artes indígenas, como demonstramos, implica reflexões entre antropologia e arte, oferecendo subsídios fundamentais para propostas na prática de ensino.

A exposição *Véxoá: Nós sabemos* apresentou diversas obras que buscam ir além da expectativa tradicional associada à arte indígena, abrangendo múltiplas linguagens artísticas, como mídias, esculturas, pinturas, fotografias e instalações. A exposição se insere em um contexto de valorização e reconhecimento das culturas indígenas no Brasil, demonstrando sua diversidade.

A mostra não apenas celebra a arte indígena contemporânea, mas também promove uma discussão sobre a importância de incluir essas vozes na história brasileira. A iniciativa demonstra um movimento de descolonização das grandes instituições culturais do país, trazendo uma visão inclusiva e representativa das diversas identidades que compõem o Brasil, identidades que também desejam escrever sua própria história no país.

Além disso, a exposição contribuiu para o ativismo cultural, destacando as lutas indígenas por direitos territoriais, ambientais e culturais. Continuando essa trajetória de valorização e visibilidade da arte indígena, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e a Fundação Bienal de São Paulo apresentaram *Moquém Surarî: Arte indígena contemporânea*, com curadoria de Jaider Esbell, em 2021. Essa exposição apresenta obras de diversos artistas indígenas que representam histórias do universo de cada artista e seu cotidiano.

Portanto, a curadoria vista em *Véxoa* traz à tona a materialização de cosmovisões e legados de resistência indígena através da arte, desafiando a perspectiva ocidental e eurocêntrica acerca dos saberes tradicionais, deslocando a concepção de uma arte fixa, convencional e de pouca tecnologia, conformada pela lógica colonial. Assim, os artefatos em cerâmica são produzidos dentro de uma noção de tempo, espaço e universo simbólico completamente distintos.

No caso da cerâmica Juruna, é possível perceber as relações entre cultura, natureza e cosmovisão que permeiam o processo produtivo, desde a matéria-prima até a pintura e os grafismos incorporados em cada peça. Nesse sentido, a decoração assume um papel fundamental, pois, através dela, os artefatos não apenas expressam visualmente a identidade dos povos a que pertencem, como também garantem reconhecimento social e conferem seu significado simbólico. Em suma, apesar dos deslocamentos desses objetos do ambiente original para as mostras artísticas, é interessante refletir sobre a permanência da identidade e da memória ao longo desses atravessamentos.

Referências Bibliográficas

BENITES, Sandra; EKMAN, Anita; RIBEIRO AMARO, Fernanda. A história da arte como histórias das florestas. Reflexões sobre protagonismo feminino a partir da exposição Ka'a Body: cosmovisões da floresta. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 728–737, 2024. DOI: 10.20396/modos.v8i2.8675009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675009>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

BANIWA, D. Ñewíeda: the anthropomorphic get along gang. *Revista Estado da Arte*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 553–557, 2022. DOI: 10.14393/EdA-v3-n2-2022-64920. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaestadodaarte/article/view/64920>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRANQUINHO, F.; NOGUEIRA, M. A. L. Quem disse que não existe a ciência do ceramista?. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, [S. l.], v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/view/2630>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Lei 11.645 de Março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília – DF*, 2008.

FARGETTI, Cristina Martins. *Terminologia da cultura material juruna*. Araraquara: Letraria, 2021.

FERREIRA, Aparecida. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Relações raciais e educação*, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

GELL, Alfred. *Art and agency*. Oxford University Press, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 829, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2a edição revisada.

NASCIMENTO, Abdias. O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia; GALVÃO, Eduardo Enéas. A cerâmica dos índios Juruna (rio Xingu). Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Nova Série, v. 41, Boletim Antropologia, 1969.

PERINI, J. A.; ALVARENGA, V. M. de. História e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do nordeste e sul do Brasil. Revista Digital Do LAV, 14(2), 337–358, 2021. DOI: 10.5902/1983734864819.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; FARIA, Tales Bedeschi; SILVA, Vanginei Leite da. O sonho do machado: cerâmica tradicional dos Xakriabá e a galeria de arte. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 479-517, mai. 2024. DOI: 10.20396/modos.v8i2.8675006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675006>.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. Cerâmica de artistas Yudjá e informações sobre essa obra. Véxoa: nós sabemos. Curadoria Naine Terena; textos de Daniel Munduruku et al. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020, pp. 122-124.

PRICE, Sally. Arte primitiva em centros civilizados. Tradução Inês Alfano. Editora UFRJ, 2000.

RIBEIRO, Berta Gleizer. Dicionário do artesanato Indígena. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 344p.

Larissa Lacerda Menendez
Laís Norton Fonseca dos Santos
Thayane Rodrigues Reis
Rodrigo Ferreira Gomes

RIBEIRO, Berta Gleizer; RIBEIRO, Darcy. *Suma etnológica brasileira: Arte índia*. Vol. 3. Vozes, 1986.

TAKUÁ, Cristine. *Moquém Surari: Arte indígena contemporânea*. Jaider Esbell et al. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2021. cap. 6, p. 46-51.

TERENA, Naine. *Moquém Surari: Arte indígena contemporânea*. Jaider Esbell et al. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2021. cap. 11, p. 64-70.

TERENA, Naine. *Véxoa: Nós sabemos*. Curadoria Naine Terena; textos de Daniel Munduruku et al. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. cap. 2, p. 11-24.

*A viagem, de Charles Baudelaire pelos mares turbulentos da
modernidade*

THE JOURNEY, BY CHARLES BAUDELAIRE THROUGH MODERNITY'S
TURBULENT SEAS

*Cacilda Bonfim**
*Maria Aracy Bonfim***

RESUMO

Análise do poema A Viagem, de Baudelaire, a partir da ideia de inauguração da Modernidade com a obra As Flores do Mal, com base no reconhecimento do autor que entende a Modernidade como elemento transitório, efêmero e contingente – “é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”. O poema desvenda o curso da vida moderna e anuncia com o texto poético o desfecho, a queda, o começo do fim – anúncio macabro de tempos viciosos, torpes e vazios. Pode dizer-se que a poesia baudelairiana provocou mudanças radicais em toda a poesia ocidental. Baudelaire é o último grande romântico francês, mas também o iniciador de uma nova sensibilidade baseada na experiência da vida urbana e na observação das ambivalências do mundo emotivo e imaginativo.

PALAVRAS-CHAVE: As flores do mal; Charles Baudelaire; Modernidade; A viagem

ABSTRACT

Analysis of the poem The Journey, by Baudelaire, based on the idea of the inauguration of Modernity with The Flowers of Evil, based on the recognition of the author who understands Modernity as a transitory, ephemeral and contingent element – “it is the half of art, the other half being the eternal and unchanging”. The poem reveals the course of modern life and announces with the poetic text the outcome, the fall, the beginning of the end – a macabre announcement of vicious, torpid and empty times. It can be said that

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; cacilda.bonfim@ifma.edu.br.

<http://lattes.cnpq.br/2584797486455233>. <https://orcid.org/0000-0003-0307-0445>

** Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; maria.aracy@ufma.br <http://lattes.cnpq.br/0219525944399769>. <https://orcid.org/0000-0002-2045-3950>

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

Baudelaire's poetry provoked radical changes in all Western poetry. Baudelaire is the last great French romantic, but also the initiator of a new sensibility based on the experience of urban life and on the observation of the ambivalences of the emotive and imaginative world.

KEYWORDS: The flowers of Evil; Charles Baudelaire; Modernity; The Journey

*Eis que a partir daí eu me banhei no Poema
Do Mar que, latescente e infuso de astros, traga
O verde-azul, por onde, aparição extrema
E lívida, um cadáver pensativo vaga;*

Artur Rimbaud

Introdução

Um ano após a publicação de *Madame Bovary* (1856), de Flaubert, foi editado *As Flores do Mal* (1857), de Charles Baudelaire. Em sua essência nota-se a urgência em repensar o Romantismo e a percepção das modificações vividas pelo mundo, tudo isso envolvido em projeções de imagens, inclusive ligadas ao satanismo e que possibilitaram que o autor concebesse esta obra, inauguradora da Modernidade, segundo muitos teóricos.

Mesmo parecendo inconciliável, Baudelaire aliou elementos clássicos e românticos e isso perturbou e confundiu a crítica.

Desde o título, com o confronto “belo *versus* mal”, em que se projetam as flores – elementos caracterizadores do belo, puro, ingênuo, o Bem, contra o Mal – o satanismo, a dor, a melancolia, o tédio, os restos de uma sociedade doentia, impõe-se um paradoxo. E é numa leitura paradoxal mesmo que Baudelaire transporta seu leitor, ou melhor, seu

“hipócrito leitor”, pelas águas turbulentas de uma Modernidade, que ele viu pela vigia de sua retórica.

O poema *A Viagem* fecha a edição de 1857 de *As Flores do Mal*. Esse fator pode ser significativo para a compreensão do contexto na obra, pois sugere fechamento, uma finalização que aponta, inclusive para o título do livro, à própria vida moderna, à sondagem dos limites. E isso pode se perceber nos dois últimos versos do poema:

Ir ao fundo do abismo, Inferno ou Céu, que importa?
Para encontrar no Ignoto o que ele tem de novo!
(BAUDELAIRE, 2012, p. 671)¹.

Sabe-se das rudes controvérsias acerca da publicação do livro e todo um processo pelo qual passou seu autor – bem explicado e analisado no artigo “Em defesa das Flores do mal: as alegações do advogado de Baudelaire”, de Diego Grando. A direção da análise aqui se dá, pois no texto poético.

Desenha-se na leitura a estrutura arquitetônica e paradoxal da obra – suas seções, como que para facilitar a visualização dos elementos amargos da vida, como se compartimentá-los tornasse mais simples compreendê-los. Essa é sua arquitetura. Sob a égide da inquietação, do desânimo, do desespero, inicia-se uma jornada de busca por si mesmo. A viagem é para o interior, e sua carga é o cansaço do século XIX.

A análise aqui proposta tem como intuito, a partir de um enfoque em *A Viagem*, observar a Modernidade instalada desde *As Flores do Mal*, sua profunda influência em tudo que na lírica foi produzido desde então. É da leitura reverberante do poema que virão as constatações, sem desconsiderar, obviamente, o cenário, o tempo, e, sobretudo, o poeta.

¹ Todas as citações do poema “A Viagem” são extraídas desta edição.

1. Distúrbio e Decadência: A Vida de Charles Baudelaire

A França em meados do século XIX vivia um período trágico. O poder francês sufocava os movimentos revolucionários, ficando como legado apenas a melancolia, a desilusão a revolta.

Charles Pierre Baudelaire nasceu em 1821. Órfão de pai aos seis anos, e vivenciando um convívio atribulado com o padrasto, o comandante Aupick, Baudelaire nunca teve uma vida de plenitude e equilíbrio, seguindo os moldes da sociedade.

Ao atingir a maioridade, adquiriu a posse da herança do pai. Entregou-se ao consumo de diversas drogas, e, posteriormente, sofreu por uma série de graves problemas de saúde e finanças. Caiu nas mãos dos usurários, que o atormentaram durante toda a sua vida. Em 1844, a mãe conseguiu que a justiça lhe retirasse o usufruto da sua fortuna. Mesmo assim, na Revolução de 1848 estava Baudelaire nas barricadas, com os sublevados.

Suas primeiras publicações se deram em revistas, a partir de 1845. Três anos depois, começou a aparecer a longa série de traduções que fez de Edgard Allan Poe, o que, inegavelmente, influenciou na concepção de suas próprias criações. Em 1857, entregou a um editor o manuscrito de *As Flores do Mal*; a edição foi apreendida e seguiu-se um processo contra o autor. Flaubert, da mesma forma, respondera a processo por *Madame Bovary*, mas ganhou a causa. Baudelaire, ao inverso, teve de cortar seu texto e pagar a elevada multa de 300 francos.

Anos adiante, em 1864, deprimido pela falência do seu editor, debilitado fisicamente e moralmente abatido, mudou-se para Bruges. Um ano mais tarde, a sua saúde agravou-se e dois anos depois, morreu nos braços da mãe. Era o ano de 1867.

Pode dizer-se que a poesia baudelairiana provocou mudanças radicais em toda a poesia ocidental. Baudelaire é o último grande romântico francês, mas também o iniciador de uma nova sensibilidade baseada na experiência da vida urbana e na observação das ambivalências do mundo emotivo e imaginativo.

A crítica à sociedade de sua época, com seu progresso e avanços é a tônica de *As Flores do Mal*, desde o poema *Ao Leitor*, que além de ser o primeiro da obra, cumpre o papel de prefácio, uma vez que vários prefácios foram escritos para o livro, nenhum, porém, publicado. Como por exemplo, a *Épigraphe pour un livre condamné*:

Lecteur paisible et bucolique,
Sobre et naïf homme de bien,
Jette ce livre saturnien,
Orgiaque et mélancolique.
Si tu n'as fait ta rhétorique
Chez Satan, le rusé doyen,
Jette! tu n'y comprendrais rien;
Ou tu me croirais hystérique.
Mais si, sans se laisser charmer,
Ton oeil sait plonger dans les gouffres,
Lis-moi, pour apprendre à m'aimer;
Ame curieuse qui souffres
Et vas cherchant ton paradis,
Plains-moi!... Sinon, je te maudis!
(ANTHOLOGIE, 2003, p. 01)²

É de fundamental importância que se reconheça, numa análise como esta, que o elemento clássico da obra é o ponto de partida para todas

² Epígrafe para um livro condenado: Leitor pacato e bucólico, /Sóbrio e ingênuo homem de bem/Lança fora este livro saturnino, /Orgiaco e melancólico. /Se não fizeste tua retórica/Com Satanás, o ardiloso decano, /Lança-o fora! Não entenderias nada;/Ou me julgarias histérico. /Mas se, sem te deixar encantar, /Teu olhar sabe mergulhar nos abismos, /Lê-me, para aprender a me amar;/Alma curiosa que sofres/E vais buscando teu paraíso, /Lamenta-me!... Caso contrário, te amaldiçoo! (Tradução livre).

as leituras de *As Flores do Mal*. Não se trata de um livro que vem com ensinamentos. É, antes, uma obra que inaugura uma nova concepção de livros de poesia, seguindo critérios rigorosos, que como já foi citado, fortemente inspirado em Edgar Allan Poe, com uma postura de confronto, além de inaugurar também a ridicularização da própria poesia. Sem contar o caráter inovador da abordagem da Modernidade, por Baudelaire:

Em muitas declarações análogas, fala-se do poeta da “modernidade”. Esta afirmação tem uma justificativa de todo imediata, pois Baudelaire é um dos criadores desta palavra. Ele a emprega em 1859, desculpando-se por sua novidade, mas necessita dela para expressar o particular do artista moderno: a capacidade de ver no deserto da metrópole não só a decadência do homem, mas também de pressentir uma beleza misteriosa, não descoberta até então (FRIEDRICH, 1978, p. 35).

Aos poucos, evidencia-se que a Baudelaire pensou a Modernidade de uma forma diferente da dos românticos. Por um lado, o destoante, por outro, fascinante.

(...) as imagens dissonantes de metrópoles são de extrema intensidade. Estas imagens conseguem juntar a luz a gás e o céu do crepúsculo, o perfume das flores e o odor de alcatrão, estão cheias de alegria e de lamentação e, por sua vez, contrastam com as amplas curvas vibrantes de seus versos. Extraídas da banalidade como drogas das plantas venenosas, tornam-se, na metamorfose lírica, antídotos contra “o vício da banalidade”. O repugnante se une com a nobreza do acento e recebe aquele “calafrio galvânico” (*frisson galvanique*) que Baudelaire elogia em Poe (FRIEDRICH, 1978, p. 43).

Ainda segundo Hugo Friedrich (1978, p. 36), tem-se a constatação fundamental de que: “Com Baudelaire começa a despersonalização da lírica moderna, pelo menos no sentido que a palavra lírica já não nasce da unidade de poesia e pessoa empírica, como haviam pretendido os românticos (...)”.

Tem-se, portanto, certamente, com *As Flores do Mal*, um marco contundente na Modernidade e mais que isso, no panorama literário mundial. As flores de Baudelaire estão divididas em grupos na obra:

“*Spleen et idéal*”; “*Tableaux parisiens*”; “*Le vin*”; “*Les Fleurs du Mal*”; “*Revolte*” e “*La Mort*”, sendo este, encerrado pelo poema que será aqui analisado.

O fato de ter imprimido este caráter arquitetônico à obra, já a distância da estrutura romântica, fundamentando bastante fortemente, seu caráter inovador.

2. A Viagem

O Turismo Moderno, segundo teóricos como Fúster, iniciou-se no século XIX, mais precisamente no ano de 1841, quando Thomas Cook organizou a primeira viagem de trem “agenciada”, para 570 passageiros que se dirigiram de Loughborough a Leceister, para um congresso antialcoólico³.

A partir desse modelo, a sistematização e organização das viagens foram, cada vez mais elaboradas e estruturadas, tendo como alvo a possibilidade de lucro e solidificação das viagens como mecanismo de enriquecimento.

As viagens, mesmo as mais antigas, sempre tiveram um motivo, uma motivação. Fossem os jogos olímpicos na Grécia do século VII a.C., ou as viagens dos jovens aristocratas europeus no século XVII ao redor do mundo, para conhecerem outros lugares, culturas, instruídos por tutores que, geralmente, lhes acompanhavam.

O viajante que Baudelaire sugere, entretanto, parte por partir. Ele é um “verdadeiro viajante”. O mundo já não tem mais nada a ser descoberto. Chega-se ao “novo”, mas não há mais nada “novo”. Isso ecoa, inclusive, em *O Homem e as Viagens*, de Drummond:

³ PIRES, Mário Jorge. *Raízes do Turismo no Brasil – Hóspedes, Hospedeiros e Viajantes no Século XIX*. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2001.

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

Ao acabarem todos, só resta ao homem (estará equipado?) a difícilíssima, danielosíssima viagem de si a si mesmo: pôr o pé no chão do seu coração, experimentar, colonizar, civilizar, humanizar o homem, descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas, a perene, insuspeitada, alegria de conviver (ANDRADE, 2003, p. 01).

Esta viagem não é um modelo de viagem real, mas intelectual, subjetiva, introspectiva. Uma viagem que remonta ao que diz Hesse (1985, p. 20), em seu *Demian* (1925):

A vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo; mas todos aspiram a sê-lo, obscuramente alguns, outros mais claramente, cada qual como pode. Todos levam consigo, até o fim, viscosidades e cascas de ovo de um mundo primitivo. Há os que não chagam jamais a ser homens, e continuam sendo rãs, esquilos ou formigas. Outros que são homens da cintura para cima e peixes da cintura para baixo. Mas, cada um deles é um impulso em direção ao ser.

Por meio da alegoria que carrega como subjetividade, vários aspectos, tais como a fuga da realidade e o “se lançar” ao desconhecido, Baudelaire projeta, tal como fosse um cinematógrafo, que vai contrapondo ideias em seus versos. Um passeio alegórico de movimento e rumo ao desconhecido e à conhecida finitude, que requer, porém, dispor da arte, da metáfora, para se sustentar no périplo.

A alegoria deve ser explicada antes que adquira sentido, deve-se encontrar uma solução para o enigma que ela apresenta, de modo que a interpretação muitas vezes laboriosa das figuras alegóricas infelizmente sempre lembra a solução de quebra-cabeças, mesmo quando não se exige maior engenho do que na representação alegórica da morte por um esqueleto. Desde Homero, a metáfora tem arcado com aquele elemento poético que transporta a cognição. (...) As metáforas são os meios pelos quais se realiza poeticamente a unicidade do mundo (ARENDE, 1998, p. 144).

O poema *A Viagem* é dedicado a Maxime Du Camp, grande viajante, fotógrafo, integrante do círculo de amigos de Baudelaire. São

oito partes, que serão lidas nesta análise, seguindo a ordem sequencial do poema.

A parte I é iniciada com a imagem da “*criança, que adora olhar mapas e telas*”, levando o leitor a contrapor a vastidão do universo/apetite ao limite, pequeno na saudade.

Para a criança, que adora olhar mapas e telas,
O universo se iguala ao seu vasto apetite.
Ah, como é grande o mundo à tibia luz de velas!
E na saudade quão pequeno é o seu limite!

Partimos de manhã, a alma em chamas pressagas,
O coração cheio de fel e de acres mágoas;
Seguíamos assim, sempre ao sabor das vagas,
O infinito a embalar no finito das águas:

Uns, gratos por fugir a uma infâmia qualquer;
Outros, ao pânico dos lares, e alguns mais,
Astrólogos fitando o olhar de uma mulher,
Circe tirânica entre bálsamos fatais.

Para que bestas não se tornem, se inebriam
À luz que arde no céu em ásperos lampejos;
O gelo que os ulcera, os sóis que os supliciam,
Apagam pouco a pouco a cicatriz dos beijos.

Na segunda estrofe, a imagem do navio, com o verso “*O infinito a embalar no finito das águas:*”, leva à reflexão de Walter Benjamin:

A imagem dos navios surge quando se trata do ideal profundo, secreto e paradoxal de Baudelaire: ser levado, ser acolhido pela grandeza. “Esses belos e grandes navios que balouçam imperceptivelmente nas águas calmas, esses navios robustos que parecem tão nostálgicos e ociosos – será que não nos perguntam num linguajar mudo: ‘Quando partimos para a felicidade?’”. Nesses navios se unem a indolência e a disposição para um extremo desdobramento de forças. Isso lhes confere uma significação secreta. Há uma constelação especial de circunstâncias onde, também no ser humano, se reúnem grandeza e indolência. Ela governa a existência de Baudelaire. Ele a

decifrou, denominando-a “a modernidade”. Quando se perde no espetáculo dos navios no ancoradouro, é para neles colher uma metáfora. O herói é tão forte, tão engenhoso, tão harmônico, tão bem estruturado como esses navios. Para ele, contudo, o alto-mar acena em vão. Pois uma má estrela paira sobre sua vida. A modernidade se revela como sua fatalidade. Nela o herói não cabe; ela não tem emprego algum para esse tipo. Amarra-o para sempre a um porto seguro; abandona-o a uma eterna ociosidade. Nessa sua derradeira encarnação, o herói aparece como dândi (BENJAMIN, 1994, p. 93).

O que se percebe é que, de qualquer forma, há “*gratidão por fugir*”. E na terceira estrofe, a visão de Odisseu, na ilha de Circe, prisioneiro e sem se dar conta disso, projeta o “herói” que precisa inebriar-se para não sucumbir. Em seguida, a afirmação crucial que desmistifica o viajante:

Mas viajantes de fato apenas são aqueles
Que partem por partir; o coração flutuante,
Jamais hão de aceitar ser outros senão eles
E, sem saber por quê, ordenam sempre: Adiante!

As nuvens configuram-se como a contraposição de ideias. O sonho. O prazer de forma fugaz, quiçá, fumaças advindas do narguilé...

Os que ao prazer dão a fugaz forma das nuvens
E sonham, como sonha o canhão um recruta,
Volúpias sem limite, ignotas e volúveis,
Cujo nome jamais o ouvido humano escuta!

Na parte II, o drama íntimo é trazido à tona:

Imitamos, que horror, a carrapeta e a bola
Em sua valsa; mesmo em sonhos, a nefasta
Curiosidade sempre nos aflige e rola
Tal como um Anjo cruel que o próprio sol vergasta.

Fortuna singular cujo alvo não se alcança
E que, além não estando, onde está não importa!
Em que o homem, que jamais renuncia à esperança,
Repouso implora como um louco em cada porta!

Mesmo com toda a busca, é revelado o lado inútil da viagem, pois toda a tentativa de alcance do paraíso só leva aos escolhos. O viajante devaneia nas regiões quiméricas, comparado ao velho vagabundo (um deus?).

Nossa alma é uma trirreme em busca dessa Içaria;
Sobre a ponte uma voz no ar ecoa: “Abre os olhos!”
E na gávea outra voz se alteia solitária:
“Ventura... glória... amor!” Mas há somente escolhos!

Cada ilhota que avista esse homem da vigia
É um paraíso⁴, uma promessa do Destino;
E o devaneio, que ora ostenta a sua orgia,
Um só recife encontra à luz do ar matutino.

Amoroso infeliz de ermas regiões quiméricas!
Preciso é submetê-lo e ao mar lançá-lo após,
Esse ébrio marinheiro, esse inventor de Américas
Cuja miragem torna o abismo mais atroz?

Tal como o velho vagabundo, os pés na lama,
Nariz para o ar, edens de luz eis que imagina;
Uma Cápua vislumbra o seu olhar em chama
Toda vez que a candeia um casebre ilumina.

Há, na Parte III, a solicitação do relato, com a função “imunizadora” do tédio. É a ânsia pela liberdade que demanda dos “Viajantes sem temor”, suas joias.

Viajantes sem temor, quantas nobres histórias
Lemos em vosso olhar profundo como os lastros!
Mostrai em vosso escrínio essas ricas memórias,
Jóias mais raras do que a etérea luz dos astros.

Queremos navegar sem bússola e sem vela!
Fazei, para que o tédio o ser não nos afronte,

⁴ Na versão em francês, a palavra “paraíso” corresponde a “Eldorado”.

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

Passar em nossos corações, qual numa tela,
Vossas lembranças com seus quadros de horizonte.

E o que vistes? Dizei.

Os viajantes destemidos iniciam, então, o relato de suas impressões na Parte IV, em que nem os diversos panoramas vistos destroem o tédio que ali continua à espreita.

Vimos estrelas e ondas,
E enfim vimos também alvíssimas areias;
E, apesar do naufrágio em borrascas hediondas,
O tédio, como aqui, nos cinge em suas teias.

O mar violeta; as cidades e as cores com que lhe tonaliza o sol;
nada é tão grande quanto o desejo – “tronco imenso”.

A glória ébria do sol por sobre um mar violeta,
As cidades em glória ante o sol a se pôr,
Nos acendiam na alma uma vontade inquieta
De mergulhar num céu de aliciante esplendor.

As maiores regiões, a mais pujante aldeia,
Não continham jamais os encantos secretos
Dessas que o acaso com as nuvens delinea.
E eis que o desejo nos fazia inquietos!

Ao desejo o prazer alguma força acresce.
Desejo, árvore à qual o gozo é adubo certo,
E enquanto a casca engrossa e aos poucos enrijece,
Teus ramos querem ver o sol ainda mais perto!

Crescerás sempre, ó tronco imenso e mais vivaz
Que o cipreste? – Com zelo arrancamos, porém,
Alguns botões que o vosso álbum ávido apraz,
Irmãos que achais ser belo o que de longe vem!

Rituais, celebrações, pompa e a intensa luminosidade, dessa vez, das joias:

Celebramos até uns ídolos com trompa;
Tronos que a luz das jóias deixa constelados,
Palácios de cristal cuja ofuscante pompa
Seria um pesadelo aos vossos potentados;

Ritos que aos olhos mais parecem uma orgia;
Mulheres cujos dentes e unhas são rubis,
E hábeis jograis que uma serpente acaricia.

Na parte V, um único verso inquisidor e solícito por mais imagens, pergunta:

E após, e após enfim?

O “mal” que presente em “Ao Leitor” reaparece nos relatos dos viajantes. Na Parte VI, há figuras como a mulher submissa, o homem tirano, o algoz, o mártir – a Humanidade – os “amantes da Demência que adormecem os restos da consciência”. Percebe-se o confronto das imagens projetadas pelos viajantes às imagens de relatos modernos de viagens.

Baudelaire vê por trás das fachadas luminosas e “belas”, construídas e forjadas e antevê a afirmação das viagens, do turismo em sua aplicação comercial, embalada pela banalidade e consumismo.

Ó cérebros pueris!

E para não fugir à coisa capital,
Vimos em toda parte, e sem o haver buscado,
Desde cima até embaixo da escada fatal,
A encenação tediosa do imortal pecado:

A mulher, serva infame, estúpida e orgulhosa,
Adorando-se a sério e amando-se em sossego;
O homem, tirano, a alma feroz e voluptuosa,
Da escrava o escravo e de um esgoto o imundo rego;

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

O algoz que se diverte, o mártir que padece;
A festa que perfuma o sangue e que o tempera;
O vinho do poder que ao déspota enraivece,
E o povo em êxtase ante o látigo que o espera;

Diversas religiões em tudo iguais à nossa,
Todas galgando o céu; a vocação divina,
Como um donzel que em meio às plumas se alvoroça,
Em busca da volúpia entre os pregos e a crina;

A Humanidade, ébria da própria fantasia,
E hoje tão louca quanto o foi no tempo antigo,
Clamando a Deus em sua ríspida agonia:
Ó mestre, ó semelhante a mim, eu te maldigo!

E os menos tolos, mas amantes da Demência,
Fugindo ao que o Destino uniu, rebanho inglório,
E no ópio adormecendo os restos da consciência!
- Tal é do mundo inteiro o eterno relatório!

Na Parte VII, tem-se de volta, a “voz do narrador”, que conclui a imagem “sem saída” delineada por Baudelaire:

Saber amargo, o que se tira de uma viagem!
Monótono e pequeno, o mundo, sem remédio,
Hoje, ontem, amanhã, nos faz ver nossa imagem,
Um oásis de horror num deserto de tédio!

O Tempo, em forma de alegoria, impede qualquer fuga. Bestializa, faz-nos enveredar em demanda do “Lótus perfumado”.

Urge partir? ficar? Pois fica, se apraz;
Ou parte, se é preciso. Um corre, o outro se esconde
Para enganar o Tempo, o inimigo tenaz
E funesto! Há quem corra alheio ao quando e ao onde,

Como o Judeu errante e os fieis de Nazaré,
Aos quais nada valeu, nem barco nem vagão,
Para fugir ao gladiador; e há quem até
Saiba matá-lo sem deixar o seu torrão.

A viagem, de Charles Baudelaire pelos mares turbulentos da modernidade

Quando ele nos pisar o dorso que se inclina,
Podemos enfim gritar bem alto: “Avante!”
Assim como íamos outrora para a China,
Os cabelos ao vento e os olhos sempre adiante,

Navegaremos sobre a espuma tenebrosa,
Jovens viajantes ébrios de ânsia e de prazer.
Escutai essa voz, taciturna e graciosa,
Que canta: “Por aqui, vós que quereis comer

O Lótus perfumado! Eis aqui a vindima
Dos frutos pelos quais vossa alma anda sedenta;
Não viste pois vos embriagar ao doce clima
Dessa tarde que flui infinda e sonolenta?”

A uma voz familiar se adivinha a visão;
Os Píades ao longe acolhem-nos agora.
“Vai refrescar-te em tua Electra, coração!”
Diz essa cujos pés beijávamos outrora.

A “inutilidade” e a busca pelo “artifício” ecoam no *Opiário*, de Álvaro de Campos – heterônimo de Pessoa, como pode-se constatar nestas estrofes do poema luso:

Eu acho que não vale a pena ter
Ido ao Oriente e visto a Índia e a China.
A terra é semelhante e pequenina
E há só uma maneira de viver.

Por isso eu tomo ópio. É um remédio
Sou um convalescente do Momento.
Moro no rés-do-chão do pensamento
E ver passar a Vida faz-me tédio.

Fumo. Canso. Ah uma terra aonde, enfim,
Muito a Leste não fosse o oeste já!
Pra que fui visitar a Índia que há
Se não há Índia senão a alma em mim?

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

Por fim, na Parte VIII, a “*Morte, velho capitão*” do homem moderno, aquele que se compraz na destruição, é solicitada como guia para o “novo”, não importando ser ele “do bem” ou “do mal”. Resta como única possibilidade.

Ó Morte, velho capitão, é tempo! Às velas!
Este país enfara, ó Morte! Para frente!
Se o mar e o céu recobre o luto das procelas,
Em nossos corações brilha uma chama ardente!

Verte-nos teu veneno, ele é que nos conforta!
Queremos, tal o cérebro nos arde em fogo,
Ir ao fundo do abismo, Inferno ou Céu, que importa?
Para encontrar no Ignoto o que ele tem de *novo*!

A partir da análise de Jeanne Gagnebim, percebe-se, inclusive, o retorno à criança da primeira estrofe. O desfecho do poema e suas vozes volta-se para o “novo”.

Parágrafo exemplar das convicções estéticas de Baudelaire: a verdadeira arte é uma busca incessante no “novo” (palavra sempre ressaltada pelo autor). Mas esse não é nenhuma substância como existissem coisas novas a serem procuradas: encontradas, elas já tornar-se-iam antigas. O novo é uma certa qualidade do olhar, própria do artista, do convalescente e da criança, olhar ao mesmo tempo privilegiado e profundamente anti-natural, sim, anormal, quase doente (...). A criança tem esse dom de maneira natural, mas não tem os meios da razão que possibilitam a sua expressão. Ao se tornar um adulto, ela adquire a razão e, geralmente, perde a intensidade da visão, não consegue então ver o novo porque perdeu a capacidade de encontrá-lo. Assim, só um retorno organizado à infância permite a conjunção da curiosidade, da intensidade (próprias da criança) e da organização voluntária e racional (próprias do adulto) que geram a expressão artística (GAGNEBIM, 1997, p. 145).

A morte é a escolha final. Isso também é percebido por Hugo Friedrich:

A última poesia de *Les Fleurs du Mal*, “*Le Voyage*”, que analisa todas as tentativas de evasão, termina com o decidir-se pela morte. A poesia ignora o que a morte traz consigo. Mas esta atrai, pois é a possibilidade de conduzir ao

“novo”. E o novo? É o indefinível, a vazia contraposição à desolação do real. No ápice da idealidade baudelaيرية, apresenta-se conceito da morte, transformado em totalmente negativo e destituído de conteúdo (FRIEDRICH, 1978, p. 48).

Isto acarreta conflito para os poetas da Modernidade. São deixadas pistas por Baudelaire, que, ao mesmo tempo, segundo Hugo Friedrich (1978, p. 49), “fala muitas vezes do sobrenatural e do mistério. Só se compreende o que ele quer dizer com isto quando – como ele próprio fez – se renuncia a dar a estas palavras outro conteúdo que não seja o próprio mistério absoluto.” Conduzindo esta Modernidade a uma tensão.

O desconcertante de tal modernidade é que está atormentada até à neurose pelo impulso de fugir do real, mas se sente impotente para crer ou criar uma transcendência de conteúdo definido, dotada de sentido (...). A idealidade vazia, o “outro” indefinido que, no caso de Rimbaud é mais indefinido ainda e no de Mallarmé se converterá no Nada, e o mistério que gira em torno de si mesmo, próprio da lírica moderna, são correspondentes (FRIEDRICH, 1978, p. 48).

Considerações Finais

No decorrer do trabalho, procurou-se sistematizar os fundamentos teóricos sugeridos no Curso Clássicos Universais e, através de pesquisa bibliográfica, os fundamentos teóricos possibilitaram subsídios à execução desta análise, que, diga-se de passagem, apenas começa aqui, deixando pistas para aprofundamentos cada vez mais profundos.

Verificou-se que *A Viagem*, além de integrar a parte que desfecha *As Flores do Mal*, possibilita leituras e abordagens as mais variadas e mais que isso, lança questões e reflete a formatação de uma Modernidade através da rica construção simbólica de seus elementos.

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

A partir da contraposição dos dados ao longo de toda a obra a tessitura de uma Modernidade anunciada e que vai sendo percebida na medida em que se mergulha no texto, mesmo sendo turva sua superfície, em busca de significações e sentidos.

A paisagem avistada não é estática. Tecida com linhas clássicas, *As Flores do Mal* é uma tapeçaria detalhadamente gerada e profundamente marcante, mesmo 167 anos após sua primeira publicação. O “novo” vem nas imagens e do texto poético. *A Viagem*, de Baudelaire trouxe uma série de *souvenirs* para a Modernidade.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. In BENJAMIN, Walter. HOKHEIMER, M. HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores, v. 48)

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O Homem e as Viagens**. On-line. Disponível em http://flauer.com.sapo.pt/o_homem_e_as_viagens.htm Acessado em 15/05/2003.

ANTHOLOGIE. **Épigraphe pour un livre condamné**. On-line. Disponível em <http://www.anthologie.free.fr/zip/apporte.pdf>.> Acessado em 2022.

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

A viagem, de Charles Baudelaire pelos mares turbulentos da modernidade

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a Modernidade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1985. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COTTERELL, Arthur. **Enciclopédia de Mitologia**. Portugal: Editora Livros e Livros, 1998.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GRANDO, Diego. **Em defesa das Flores do mal: as alegações do advogado de Baudelaire**. *Belas Infieis, Brasília*, v. 9, n. 5, p. 325-349, out./dez., 2020.

HESSE, Herman. **Demian**. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

PESSOA, Fernando (Álvaro de Campos). **Opiário**. On-line. Disponível em <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/facam01.html> > Acessado em 02/10/2023.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. (Org.) Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Cacilda Bonfim
Maria Aracy Bonfim

RIMBAUD, Artur. O Barco Ébrio. On-line. Disponível em
<http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/rimbaud/index02.html>
Acessado em 05/05/2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (org.) **Leituras de Walter Benjamin**.
São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

VALÉRY, Paul. Situação de Baudelaire. (In) **Variedades**. São Paulo:
Iluminuras, s/d.

Cultura de ódio e memória irresoluta: Por que elaborar o passado?

CULTURE OF HATE AND IRRESOLUTE MEMORY: WHY WORKING THROUGH THE PAST?

*Marcelo Leandro dos Santos **

RESUMO

Este é um estudo sobre as relações entre cultura de ódio e memória irresoluta. O percurso metodológico de tal análise se deu por meio de pesquisa teórico-bibliográfica, com apropriação conceitual da teoria crítica da sociedade, especialmente o pensamento de Theodor Adorno. As questões centrais sobre cultura, como disposição subjetiva ao pensamento, e a necessidade de elaboração do passado foram cotejadas por análise de pensadores e comentadores do tema. Os resultados alcançados por meio da presente análise demonstram a necessidade de elaborar o passado como tarefa do sujeito da cultura, o qual se vê acomodado pela disposição da cultura de massa. Concluiu-se, nesse sentido, a partir de elementos discutidos no artigo, como grande desafio para a educação e a filosofia na atualidade, a conscientização crítica a respeito do passado recente como disposição de enfrentamento ao movimento social que manifesta seu conteúdo político pautado na cultura de ódio.

PALAVRAS-CHAVE: Adorno; Cultura de ódio; Memória; Política; Subjetividade

ABSTRACT

This is a study on the relations between culture of hate and irresolute memory. The methodological path of such analysis was carried out through theoretical-bibliographic research, with conceptual appropriation of the critical theory of society, especially the thought of Adorno. The central questions about culture, such as subjective disposition to thought, and the need to work through the past were compared by analysis of thinkers and commentators on the theme. The results achieved through this analysis demonstrate the need to work through the past as a task of the subject of culture, who is accommodated by

* Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Grajaú, MA, Brasil; artigo produzido no contexto do Projeto de Pesquisa: “Educar contra a barbárie: fundamentações filosóficas para um enfrentamento interdisciplinar à cultura de ódio”, registrado sob nº PVGRA4022-2024 no Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (CONSEPE/UFMA); marcelolean.s@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9418752412215173>; <https://orcid.org/0000-0002-1410-9440>.

the disposition of mass culture. In this sense, it was concluded, based on the elements discussed in the paper, as a great challenge for education and philosophy today, the critical awareness of the recent past as a willingness to confront the social movement that manifests its political content based on the culture of hate.

KEYWORDS: Adorno, Culture of Hate; Memory; Politics; Subjectivity

Introdução

A expressão discurso de ódio se faz notar com bastante força nas sociedades atuais especialmente por meio de sua própria difusão. Ou seja, o uso intenso das redes sociais provocaria a disseminação virtual do ódio. Contudo, a questão não é tautológica. Há um movimento que orchestra as dinâmicas dessa disseminação. Por sua vez, esse movimento mostra-se de modo complexo como cultura. O que se quer dizer então quando se usa a expressão cultura de ódio?

Com o objetivo de ilustrar o significado dessa expressão, este artigo analisa, de modo geral, na primeira seção, o que se costuma entender por cultura. Dessa tentativa resultam indicativos que servem como chaves de entendimento a respeito da validade crítica e do sentido filosófico do termo cultura. A exposição explora os caminhos tortuosos das planificações da ideia de cultura, especialmente a sua dimensão atual – modo de ser do capitalismo tardio –, a saber, a cultura de massa como deformação da noção tradicional de cultura. Analisando dinâmicas internas da cultura de massa será demonstrado como a exploração de certas disposições subjetivas permitem tal deformação. Em relação ao

entendimento de como a cultura de ódio compartilha da mesma estrutura da cultura de massa, analisa-se o mecanismo de obliteração da experiência subjetiva como substituto da experiência do pensamento.

Na segunda seção serão contextualizadas as características internas à cultura de ódio como disposição subjetiva à constância de ideias totalitárias nas sociedades atuais. Para tal, as análises do texto “O que significa elaborar o passado”, de Theodor Adorno, entram em interlocução com percepções sobre a Alemanha que transitou entre o nazismo e sua pretensa renovação como sociedade, com o fim da segunda guerra. O texto destaca o uso político de disposições sociais que não ficaram resolvidas. Há uma teia de relações entre a experiência subjetiva da cultura na contemporaneidade e a disposição a reviver os mesmos sentimentos reacionários do período nazista. Em função disso, a análise adorniana, embora utilize dimensões patológicas na disposição subjetiva à adesão ao totalitarismo, demonstra como o uso da propaganda torna o tema uma questão essencialmente política. Portanto, a elaboração do passado como esforço subjetivo garante justamente a possibilidade de desenvolvimento da consciência necessária para evitar o totalitarismo como política real. Ou seja, a cultura que aproxima *vida* de *pensamento* é uma tendência subversiva àquilo que o modelo dominante de cultura tem oferecido.

O percurso metodológico do artigo se deu por meio de pesquisa teórico-bibliográfica, com apropriação conceitual da teoria crítica da sociedade, especialmente o pensamento de Theodor W. Adorno, expondo-

o pelo método dialético, para melhor ilustrar sua preocupação como o recrudescimento do radicalismo de direita na sociedade alemã pós-guerra. O sentido da questão central sobre a necessidade de elaboração do passado, orientada por Adorno, é cotejada por análise de pensadores e comentadores do tema.

1. Cultura como experiência subjetiva

O que é cultura? Essa pergunta é complexa, pois seu conceito possui abordagens distintas e bem elaboradas, as quais convivem mutuamente com abrangências mais amplas e generalizadas; condição que costuma conduzir sua compreensão a interpretações muitas vezes polêmicas (Aranha, 2006). Por exemplo, podemos falar da cultura em seu sentido antropológico, para exprimir “as variadas formas pelas quais se estabelecem as relações entre os indivíduos, entre os grupos e destes com a natureza” (Aranha, 2006, p. 58). Nesse sentido, contextualizamos nossas pretensões sob o arcabouço teórico da antropologia, num âmbito aparentemente descritivo.

Mas os limites teóricos do tema não são tão claros. Ao mesmo tempo que iniciamos tentando entender as relações entre os indivíduos, bem como as suas relações com o mundo natural – que caracteriza a cultura como uma oposição entre o ser humano e o mundo dado – e, assim, por exemplo, desejamos abordar a cultura dos povos Guarani ou a cultura

árabe, corremos o risco de hesitar diante do que realmente representam tais relações. Na tentativa de encontrar similitudes no seio da diferença cultural, ainda há de se ter o cuidado de não trazer à tona o jogo quase subreptício de comparações. Isso significaria transpor traiçoeiramente para o âmbito analítico os ideais hierárquicos de saber naturalizados historicamente pelo espírito científico (característica cultural do Ocidente); pois, se assim não fosse, o impacto subversivo – sonhado por Walter Benjamin – ao “narcisismo epistemológico do presente” (Gagnebin, 2008, p. 80) já teria sido causado, produzindo, enfim, uma consciência histórica como ato de potência. No entanto, não há dúvidas de que ainda não vivemos historicamente uma consciência plena sobre a cultura.

Quando, no seu início, a psicanálise analisa comportamentos de outros povos para quase simultaneamente compará-los à sociedade vienense, há nessa estrutura de saber a desproporcionalidade característica da violência. Designar o primitivo em confronto com o civilizado pressupõe superioridade deste último, sendo da mesma ordem que sustenta a lógica das expedições colonizadoras. Frantz Fanon (não por acaso um psiquiatra!) sinaliza muito bem esse antagonismo ainda hoje cristalizado em aparente harmonia: “O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que ‘os’ conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado” (1968, p. 26).

Essa pretensa superioridade carrega traços axiológicos justamente porque a cultura também pressupõe o entendimento do conjunto de atitudes, valores e crenças partilhado e estabelecido de modo geracional por determinado grupo de pessoas (Fisher, 2024). Assim, se quisermos avaliar nossa própria cultura devemos antes entender até que ponto ela ainda está intrinsecamente comprometida com a edificação da violência. Nesse sentido, como crítica da cultura, o paradigma benjaminiano é crucial: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (Benjamin, 1985, p. 225). Seguindo a recomendação de Benjamin, deveríamos, então, considerar “como tarefa escovar a história a contrapelo” (1985, p. 225).

Como método, a “escovação a contrapelo” permanece necessária. Basicamente porque temos um grande desafio intelectual no que se refere a uma compreensão consistente da cultura e seus efeitos. Por outro lado, no cenário contemporâneo esse esforço convive com uma compreensão etérea ou líquida (Bauman, 2000) de cultura. “Hoje se entende que tudo é cultura ou fator de cultura: fala-se tanto de cultura da escola quanto da cultura da empresa, da cultura científica quanto da cultura literária, da cultura da periferia quanto da cultura dos bairros nobres” (Mattéi, 2002, p. 232). Aliás, o termo cultura é também frequentemente utilizado como subterfúgio para não se aprofundar em assuntos pertinentes, encerrando-

os: “Mas esta é uma questão cultural!”. Diante desse panorama, cuja superfície cintila um verniz democrático na grande prateleira da diversidade, será que o ódio pode ser reduzido a apenas mais uma “questão cultural”?

Levada a sério, é certo que a expressão “cultura de ódio” não pretende legitimar o ódio como finalidade da cultura, uma vez que ele se encontra em qualquer cultura e que é comum a todas as culturas odiar uma coisa ou outra (Fisher, 2024); bem como a sua dinâmica geracional, que é efetivada por meio da cultura: “Hate is an attitude and belief passed down from generation to generation” (Fisher, 2024, p. 2). Nesse sentido, as diferentes culturas são relativamente didáticas no legado do ódio que souberam transmitir às suas gerações futuras contra grupos humanos específicos. Poderíamos nomear esses grupos, mas eles variam conforme interesses também variados de cada cultura. Por isso, como expressão da cultura, a educação cuja pedagogia omite o respeito às diferenças acaba contribuindo para a perpetuação do ódio (sempre ao diferente). As condições que acentuam ou amenizam o ódio, em termos concretos, contra este ou aquele grupo, são circunstanciais. Para entender a barbárie como intrínseca à cultura é necessário antes admitir a constância, como potência, do ódio em seu interior.

Nesse sentido, é interessante como a psicanálise percebe as armadilhas do entendimento do conceito de cultura enquanto transmissibilidade, e busca, então, confinar o ódio na própria estrutura

constitutiva do sujeito, sendo sua presença um sentimento anterior ao amor (Flanzer, 2006). Enquanto o ódio é sua condição constituinte, o raciocínio mais evidente seria de que caberia ao sujeito a tarefa de controlá-lo. No entanto, Freud transita entre dois conceitos em suas obras, *Zivilisation e Kultur*, mas decide-se pelo último em *Das Unbehagen in der Kultur* (frequentemente traduzido por *Mal-estar na civilização*) para designar que esse esforço do sujeito se justifica como resposta à coação que sofre por parte da vida coletiva. Pode-se contextualizar essas nuances na virada para o século 20:

No decorrer do século XIX, o desenvolvimento da produção econômica, por um lado, e o do culturalismo sociológico, por outro, substituíram o termo francês civilização, que exprimia a civilidade dos costumes das pessoas da Corte e os progressos das Luzes, pelo termo alemão *Kultur*, de conotação mais coletiva e social. O termo “civilização” virá então designar, como mostrou Norbert Elias, a consciência de si do Ocidente confrontado às outras formas de cultura (Mattéi, 2002, p. 232).

A transição de sentido entre as concepções contemporâneas de civilização e cultura pode parecer sutil, mas ela é fundamental para determinar os prognósticos da psicanálise. Enquanto o sujeito precisa entender-se a si mesmo como constituído por uma natureza destrutiva, ainda deve reelaborar-se como proficiente para não se deixar violar gravemente pelas imposições ásperas da vida coletiva e social (*Kultur*) da qual não pode fugir. Diante disso, considerando a fugacidade – ofertas de fuga – do cotidiano, desfrutar de uma vida que se ofereça *saudavelmente*

às relações sociais tem demandado um esforço subjetivo enorme, tal qual uma tarefa hercúlea.

Mas essa tarefa não é de agora, embora seja a partir da modernidade que tenha se tornado um fardo ainda mais pesado (Kehl, 2009). A vida coerente a um certo significado de cultura que “afirma la preeminencia de la vida guiada por el pensamiento” (Finkielkraut, 1987, p. 5), invulgar – aquela que vale a pena ser vivida, como diziam alguns gregos –, sempre foi meta da filosofia e se pode constatar como esforço cultural do pensamento.

Se a antropologia surgiu para entender as configurações apresentadas por diferentes culturas, orientando sua compreensão por modelos, o sentido filosófico do termo tem, portanto, significado distinto. De Platão a Nietzsche, de Cícero a Hannah Arendt, a cultura é entendida como desafio transcendente colocado ao homem. Nesse contexto e em função dele, o objeto de estudo da filosofia é o homem da cultura como resultado de um contínuo esforço subjetivo (Mattéi, 2002). Ao contrário, o que temos visto hoje é a acomodação e contenção desse esforço, gerando um outro significado de cultura que rechaça o pensamento (Finkielkraut, 1987). A teoria crítica se empenhará em refletir sobre a cultura que rechaçou o pensamento, jogando-o à condição de mais um produto na variedade de ofertas da indústria cultural. Nesse movimento dialético, a sombra projetada sobre o mundo de uma humanidade inapta à

transcendência receberá sua atenção crítica, pois a vida se vulgariza sem a devida valorização do pensamento.

Michel Henry, com sua fenomenologia da vida, apresentou indelevelmente em sua obra *A barbárie*, a “subjetividade transcendental” como “capacidade de se experimentar a si mesmo” (2012, p. 193). Nesse sentido,

sobre essa capacidade se funda a *humanitas* do homem. Dessa distinção entre o ente e o Ser resulta que as ciências não falam jamais do homem ou, o que dá no mesmo, falam dele sempre enquanto outro que si mesmo, enquanto átomos, moléculas, neurônios, cadeias de ácidos, processos biológicos, fisiológicos etc. As “letras”, pelo contrário, edificam à sua maneira, que parece muitas vezes confusa, e mesmo se não têm consciência clara disso, um saber real do homem em sua humanidade transcendental. (Henry, 2012, p. 194).

O homem voltado às letras e ao pensamento corresponde parcialmente ao ideal grego da *skholé*, o tempo livre a ser ocupado com sua própria humanidade, dedicado à pólis, que Aristóteles soube contrapor ao tempo da manutenção da vida, *askholia*, o tempo do conhecimento como *techné* – estes últimos necessários estruturalmente, mas hierarquicamente inferiores em termos axiológicos (Cenci, 2007). Não é difícil perceber que hoje vivemos a inversão dessa hierarquia.

Portanto, o questionamento sobre a atualidade ou contribuição das culturas antigas é equivocado, pois, ao se colocar, pressupõe que a contemporaneidade já tivesse resolvido questões centrais da cultura, estando num “novo tempo” e que lhe restaria, assim, de vez em quando, beber na fonte da sabedoria dos antigos. Não se trata de o contemporâneo

revistar o arcaico e assim “adquirir” a sabedoria como excelso item da cultura, entendida como patrimônio. Trata-se de outro movimento: entender que a cultura pertence ao tempo da experiência humana [*Erfahrung*]. Uma possível resposta já está dada por Adorno e Horkheimer (1985) na medida em que entendem a cultura contemporânea como cultura de massa e a vêm, por sua vez, conduzida pela indústria cultural, que preenche a ocupação do tempo livre do sujeito com entretenimento massivo, diversão, *hobby* etc. Nada de arte, nada de pensamento; e então o sujeito se alivia da tarefa hercúlea de sua própria formação, uma vez que a “subjetividade de massa [...] faz operar esse ‘mecanismo de obliteração’ que o impede de se abrir ao mundo” (Mattéi, 2002, p. 238).

Falar sobre esse processo de reificação da vida, entendê-la como danificada (Adorno, 1993), assumir o sujeito – como faz a psicanálise – enquanto impactado pela cultura (porém aqui já simplificada como sociedade de massa) só poderia se tornar elemento de uma crítica enquanto crítica dirigida à sociedade. Nesse sentido, se usamos a expressão “cultura de ódio” não fazemos outra coisa que não seja nos referirmos à cultura de massa, pois ambas pertencem a uma mesma ordem crítica de enxergar a cultura. A única diferença seria a perspectiva que pode por vezes se concentrar na tonalidade das evidências de manifestação e reprodução do ódio. Hoje o ódio pulsa sem nenhum constrangimento nas redes sociais, justamente o *locus* virtual para onde foi dirigida – por esse *mecanismo de obliteração* –, a ocupação (de tendência patológica) do tempo livre do

sujeito. Por isso, em relação a seu modo de existência, as sociedades hodiernas ainda precisam ser analisadas como expressão de seu modo deformado de vida, sua essência desnaturada [*Unwesen*] (Adorno; Horkheimer, 1985; Adorno, 1993).

Ao percebermos a necessidade de entendimento da cultura como um movimento no interior da subjetividade – como experiência subjetiva – teremos a sociedade como reflexo do modo como ela vive. A abordagem da cultura por um viés com aparência mais sociológica se justifica como consequência do próprio movimento da cultura, na medida em que “pode-se admitir hoje que o campo cultural recobre a totalidade do campo social, o que equivale a dizer que a cultura se confunde com o modo de existência da sociedade, ou ainda, que a cultura é o espelho que a representação social dá de si mesma” (Mattéi, 2002, p. 233).

Portanto, a crítica social da cultura, desde a perspectiva aprimorada por Adorno, não encontra razões para falar sobre a historicidade da experiência. Nesse sentido, Susan Buck-Morss afirma que para Adorno “a história está na verdade, a verdade não está na história” (1981, p. 107). Por isso, se quisermos saber o que é cultura, devemos entender que sua história está contida no seu próprio conceito, cuja análise mais potente é a de sua dialética interna. Nesse sentido, para entender a natureza do fascismo ou do nazismo – as dinâmicas que os caracterizam como cultura de ódio – precisamos recorrer a Adorno:

É nisso que consiste a maior descoberta dos estudos adornianos: uma dialética interna ao fascismo, que muda e se plasma aos estímulos externos/históricos ao mesmo tempo que mantém uma estrutura de subjetivação coerente que lhe dá a coesão necessária para a corrosão da democracia pelo autoritarismo ocorrer sob a aparência de manutenção democrática (Maeso, 2022, p. 62).

Entender a dialética interna do fenômeno fascista requer a percepção de suas manifestações como sintomas do modo de vida da sociedade. Mas, hoje, não vivemos em um mundo doente que prejudica a singularidade da vida enquanto experiência subjetiva? Entre outras razões, a máxima adorniana “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2022, p. 129), presente em sua validade, precisa ser contextualizada:

a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 2022, p. 129).

Em resumo, esta primeira seção aponta as seguintes relações entre cultura e sociedade. A cultura que interessa à abordagem da teoria crítica se apresenta como disposição subjetiva à vida. Por sua vez, a vida deveria ser valorizada como busca pelo enriquecimento de sua humanidade, entendendo a vida com o pensamento como hierarquicamente superior (tarefa transcendental) à vida presa ao cotidiano. A sociedade, cuja disposição axiológica valoriza elementos objetivos do capitalismo e da vida burguesa, oblitera a riqueza da experiência cultural, desviando a

experiência subjetiva de seu percurso transcendental e dispendo o sujeito à efemeridade das sensações.

2. Memória irresoluta e disposição ao ódio como política

Como o estudo da cultura de ódio se vincula a Auschwitz? A resposta para essa questão pressupõe domínio dos elementos discorridos na seção anterior. O vínculo mais forte está na seguinte hipótese: o sujeito da cultura de massa, cuja dinâmica de obliteração danifica a experiência subjetiva, é o mesmo que cultiva uma memória irresoluta sobre seu passado recente. Em função da vivência banalizada de sua própria história, esse sujeito é alvo fácil de discursos políticos vazios, ordenados pela propaganda. Da mesma forma que a propaganda é instrumento da indústria cultural, ela também o é das políticas de ódio.

Com facilidade percebemos hoje que a compreensão de eventos históricos recentes é uma experiência subjetiva pouquíssimo atraente entre jovens e adultos. Eric Hobsbawm já descrevia essa questão como peculiar ao final do século 20, em que se vivencia

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca

no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (Hobsbawm, 1995, p. 11).

Portanto, no panorama de constante desvalorização das humanidades, os conhecimentos sobre a história recente não ficariam menos afetados. Isso pode ser considerado um sintoma quando se trata de analisar esse “presente contínuo” observado por Hobsbawm. No trecho, ele referia-se à dificuldade de contextualização de eventos históricos recentes justamente por estudantes do ensino superior do curso de História nos EUA, em que pressupunham a existência de uma primeira guerra apenas porque ouviram falar em uma segunda (Hobsbawm, 1995).

No entanto, esse cenário não foi notado somente no final do século 20. Como padrão, fora percebido logo após o fim da segunda guerra, no comportamento dos jovens alemães. Victor Klemperer descreve uma situação que vivenciara em 1946, quando, com o fim da guerra, havia restituído seu direito de trabalhar como professor. Ele discorre sobre uma situação aparentemente inusitada, em que um aluno em formação em ciências humanas não sabia a etimologia correta do termo fascismo; e conclui:

Era um rapaz inteligente, devia ter sido membro da juventude hitlerista e com certeza coleciona selos. Conhece o emblema do fascismo italiano, que aparece nos selos da época de Mussolini: um feixe de varas com um machado no meio, que os lictores carregavam à frente de certos magistrados romanos. De mais a mais, ele já devia ter encontrado essa palavra em seus tantos anos de latim (Klemperer, 2009, p. 101).

Surpreso, segue o questionamento: “Quantos outros devem desconhecer o verdadeiro significado dessa palavra, se um estudante de ensino médio, educado no sistema nazista, não o conhece?...” (Klemperer, 2009, p. 101).

A preocupação de Klemperer era fortemente relevante. Passada a segunda guerra, a Alemanha se viu diante do compromisso da desnazificação de sua sociedade, afinal, não se deveria deixar Auschwitz se repetir. Tratava-se de produzir, portanto, uma consciência sobre o que representava o espírito do nazismo e seus decorrentes perigos destrutivos. De algumas questões objetivas das quais dependem o exercício do pensamento estava lançada a sorte de um espírito de reconstrução da nação. Em outras palavras, havia de se criar uma “cultura” antinazista. Nossa tese é de que tal empreendimento somente é possível – em qualquer época – pelo cultivo de experiências subjetivas que transcendam às ofertas da cultura de massa. Será que existe uma educação com tal propósito?

Nesse sentido, quando Adorno, em 1959, elucidou a questão “O que significa elaborar o passado” não fez outra coisa senão explicar à exaustão seu problema interno, a saber, a lacuna subjetiva em relação à experiência da história. Na ocasião, a questão central da palestra que originou o texto buscava entender por que, com todas as iniciativas de desnazificação, o empreendimento não obtivera êxito, afinal, o sentimento reacionário suscetível aos ideais nazistas permanecia na Alemanha pós-

guerra. A primeira associação que Adorno faz já se dá no âmbito da obliteração:

A pergunta “O que significa elaborar o passado?” requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nessa formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória (Adorno, 2022, p. 31).

Assim, ele inicia chamando a atenção para a obliteração da memória, justamente o contrário daquilo que a sociedade alemã em reconstrução cultural precisaria. Essa observação é central para a argumentação que identifica a prevalência da disposição à repetição da adesão ao totalitarismo. Sua análise se concentra na perspectiva de tentar entender os sujeitos impermeáveis à “consciência clara”, os quais costumam ser os mesmos que continuariam apoiando e legitimando a violência de um Estado totalitário. “O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (Adorno, 2022, p. 31). A exemplo de Hobsbawm e Klemperer, Adorno também destacou essa vacuidade da memória recente, a falsa impressão de um “presente contínuo”:

essa mentalidade obstinada dos que nada querem ouvir a respeito deste assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica. Hermann Heimpel repetidamente falou de um desaparecimento da consciência da continuidade histórica na Alemanha, um sintoma daquela fraqueza social do eu que Horkheimer e eu já procuráramos derivar na *Dialética do esclarecimento*. Constatações empíricas, como, por exemplo, a de que a geração jovem muitas vezes desconhece quem foram Bismarck ou o imperador Guilherme I (Adorno, 2022, p. 34).

No seu sentido autêntico, a experiência subjetiva se apresenta como disposição do indivíduo para viver a cultura. De outro lado, a cultura contemporânea detém justamente a ideologia da obliteração dessa disposição. Se qualquer coisa é cultura, então meu canal preferido do Youtube facilmente pode ser mais interessante que estudar a filosofia de Platão. Quando, seguindo esse exemplo, na tentativa de tornar o estudo de Platão mais palatável, certos arranjos pedagógicos acabam obedecendo à mesma ideologia da obliteração, na medida em que se vêm impelidos a desviar de um esforço cultural básico: a leitura. É uma luta desleal, pois está alicerçada justamente na expectativa predominante no imaginário do capitalismo tardio de que o indivíduo não encontra razões plausíveis para se “dispor” à cultura como tarefa. Pensando no atual ultraliberalismo encontraremos as mesmas expectativas, só que mais acirradas. Ou seja, é apenas uma questão de grau, pois o mecanismo de obliteração é o mesmo. Basta observar a primazia dada atualmente ao ensino técnico em detrimento do ensino humanista. As suas razões são sempre razões do mercado.

Adorno entendia muito bem essa lógica em associação aos princípios burgueses, e via que no nazismo “pela primeira vez produziu-se algo próximo a uma situação burguesa homogênea” (Adorno, 2022, p. 37), que se estende a legitimar a sua perspectiva do conhecimento da história:

a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício (Adorno, 2022, p. 35).

Esse posicionamento não indica apenas encobrimento da injustiça como uma modalidade de violência, mas da possibilidade de “sobrevivência do nacional-socialismo *na* democracia como potencialmente mais ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia” (Adorno, 2022, p. 32). Na democracia, sob a égide da liberdade de expressão – o que Adorno chama de “corrosão por dentro” (2009, p. 32) dirige-se facilmente em agressão ideológica a todo aquele que recorre à justiça como vítima da violência, seja do Estado, seja da própria sociedade. Nesse sentido, “os verdadeiros sujeitos de um estudo, aqueles que devem ser compreendidos e transformados, são os radicais de direita, e não aqueles contra os quais eles mobilizam seu ódio” (Adorno, 2020, p. 75).

A sombra projetada por um passado de terror enseja observação, pois “o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (Adorno, 2022, p. 31). Nesse aspecto, sua constância é sempre evidente, especialmente em países que enfrentaram regimes autoritários, como é o caso do Brasil, figurando na mesma dimensão que se mostra em qualquer legitimação de poderes supostamente democráticos endossados pelo eleitorado cuja memória se vê obstruída, ofuscando a consciência sobre o

presente. A democracia ainda permite esse trânsito livre para proposições políticas que enaltecem um passado de terror que não ficou consciente à cidadania de todos, que não foi elaborado culturalmente como experiência subjetiva, valendo-se da força do pensamento.

Implementar políticas de obliteração da cultura foi uma das providências iniciais do regime nazista. Nesse sentido, a queima pública de livros e a classificação de degeneradas às artes que divergiam da ideologia totalitária são as ações mais conhecidas. Tudo que pudesse dialogar com o sentido de *humanitas* foi perseguido e criminalizado. Não foi diferente com a filosofia nesse período, pois “quem pensa não quer ser persuadido, mas sim convencido” (Klemperer, 2009, p.170). “Por isso, a LTI detesta a palavra filosofia, [...] não pronuncia jamais a palavra filosofia, sempre substituída por *Weltanschauung* [visão de mundo]” (Klemperer, 2009, p.170).

LTI, sigla de *Lingua Tertii Imperii* (Língua do Terceiro Reich) é também título da principal obra do filólogo Victor Klemperer, de 1947, para referir-se à metamorfose de expressões idiomáticas surgidas exclusivamente em função da política nazista. Basicamente ele analisa a estrutura mental e comportamental do nazismo como fenômeno de massas, como um rebaixamento cultural estratégico da linguagem e da cultura alemã. Klemperer, intelectual de grande erudição, era profundamente apaixonado pela cultura alemã. No entanto, sua rotina na cidade de Dresden como judeu assimilado e casado com uma alemã

(condição que as leis de Nuremberg chamavam casamento misto) aos poucos lhe desconstruiu a percepção de que a cultura (enquanto acúmulo de bens culturais) pudesse garantir que o nazismo não tivesse êxito (Santos, 2018).

No contexto da indústria cultural, Adorno reforçou a percepção de que a propaganda é a “substância da política” (2020, p. 55), pois, “assim como outrora com os nazistas, a propaganda é realmente a substância mesma da coisa” (2020, p. 54). Goebbels, responsável por manipular a informação pública por meio da propaganda, seria (se fosse possível uma tal classificação) o nazista mais abjeto na avaliação de Klemperer. A propaganda bem dirigida às massas e a orquestração da mentira nela envolvida foram percebidas de pronto por Klemperer, como especialista na análise da linguagem e conhecedor da história cultural alemã. Nesse sentido, há vários registros ao longo da LTI que compõem uma densa crítica à cultura de massa. As imitações baratas de Hitler das pregações de Mussolini são descritas por Klemperer como intencionalmente enganadoras, desde o tom de voz, uso de termos vulgares, incitação contra inimigos imaginários, gestos, uniformes, bandeiras, adornos etc. Havia todo um clima de exageros festivos, fornecendo ao público a sensação de pertencimento como identidade coletiva a uma explosividade legitimada. “Mantinha-se a mesma suntuosidade das bandeiras, das paradas militares, das guirlandas, das fanfarras e dos coros, sempre inspirada no modelo de Mussolini” (Klemperer, 2009, p. 93).

Com a psicanálise, já se havia apontado essa questão de um “eu fraco”, com baixa aptidão à experiência, como condição favorável à condução das massas. “Personalidades com tendências totalitárias identificam-se ao poder enquanto tal, independentemente de seu conteúdo. No fundo dispõem só de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada por eles” (Adorno, 2022, p. 40).

Contudo, a análise de Klemperer não demonstrava intimidade com conceitos freudianos, que seriam explorados pela teoria crítica, com a qual, por sua vez, não há registro de que ele tenha entrado em interlocução. Portanto, distante desses saberes, Klemperer intuiu a dinâmica político-social que também era conteúdo da análise filosófica frankfurtiana. Em razão disso, alguns padrões da abordagem de Klemperer contêm similaridades com a teoria crítica. Esses padrões funcionam como chaves de compreensão de temas relevantes para eventuais análises da atualidade sobre o comportamento social típico do fascismo.

O ataque à filosofia no nazismo, percebido por Klemperer, também ocorre à psicanálise. Na observação de Adorno:

O saber preciso e incisivo da psicanálise é mais atual do que nunca. O ódio em relação a ela se identifica diretamente ao antissemitismo, e não simplesmente porque Freud era judeu, mas porque a psicanálise consiste exatamente naquela autoconsciência crítica que enfurece os antissemitas (2022, p. 49-50).

Adorno afirma ainda que “o verdadeiro antissemita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências” (2022, p. 51). “Odeia-se

sobretudo a psicanálise, naturalmente. O anti-intelectualismo, o medo de que o inconsciente torne-se consciente e o caráter autoritário formam aqui uma espécie de síndrome” (Adorno, 2020, p. 68).

Dentre os elementos já expostos neste texto, não é difícil entender a dinâmica de direcionamento do ódio pela propaganda – seja nas redes sociais, nas ruas e no palanque político – como “energia dos impulsos instintivos que foi investida” (Adorno, 2022, p. 41). Sem a consciência do dano causado às suas subjetividades pela cultura de massa, esses indivíduos foram incapazes de elaborar a obliteração como fato em suas vidas. “Esse é o sentido sociopsicológico correspondente ao discurso acerca do passado não dominado” (Adorno, 2022, p. 42).

Portanto, esse passado não dominado [*unbewältigten*], não resolvido, não trabalhado, não elaborado, é preenchido com a ideologia totalitária por meio da propaganda e do direcionamento coletivo do ódio. Adorno afirma que “a propaganda é [...] uma técnica de psicologia das massas. Subjacente a isso está o modelo da personalidade fixada na autoridade” (2020, p. 67).

Se o sentimento humano do ódio antecede o amor, a orientação do ódio pela propaganda também antecede qualquer outra providência. Foi assim com a propaganda nazista, que antes mesmo de alamar que o Terceiro Reich seria um projeto definitivo para o povo alemão e para o mundo, tratou de preparar seu povo, enfatizando sistematicamente em seu

discurso que o inimigo de sua cultura era o judeu eterno [*Der ewig Jude*] (Klemperer, 2009).

Note-se nessa noção de eternidade do inimigo (alvo do ódio) a pretensão da atemporalidade contida na obliteração da experiência do pensamento. Essa dinâmica busca seu fundamento como “destruição da memória” (Adorno, 2022, p. 34) e propicia que a história seja meramente “transmitida” como valor em sua dinâmica geracional. Nessa condição, a experiência subjetiva se dá de modo passivo, pois assim recebe o conteúdo da cultura concedendo-lhe validade por mera adesão – e na cultura de massas poderá ainda consumir esse conteúdo, desfrutando-o como experiência. Essa passividade característica do mecanismo de adesão é descrita por Adorno, identificando o radical de direita com traços como “impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência” (2022, p. 40).

Considerações finais

A identificação da ausência de aptidão à experiência, em termos de cultura de ódio, fica à disposição de ser dinamizada ou não pelos discursos políticos. Não há um determinismo que possa garantir que esse processo ocorrerá de forma aterrorizante. Contudo, a abordagem de Adorno se mostra essencialmente política: “eu repito que estou consciente

de que o radicalismo de direita não é um problema psicológico e ideológico, mas um problema muitíssimo real e político” (Adorno, 2020, p. 76). “Mas aquilo que é objetivamente falso, não verdadeiro de sua própria substância, o força a operar com meios ideológicos, isto é, nesse caso, com meios propagandísticos” (Adorno, 2020, p. 76).

Retomando o tema do esforço subjetivo, a atual tarefa hercúlea do pensamento, que inclui disposição a entender criticamente a história, é explicada por Adorno com clareza:

Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (Adorno, 2022, p. 46-47).

Nesse sentido, o ódio é uma condição estrutural, enquanto sentimento humano, mas que se expõe existencialmente em uma sociedade incapaz de perceber-se como massa, nesse sentido, um coletivo narcisista. Por isso o ódio é o elemento mais facilmente instrumentalizado como dispositivo político no âmbito do discurso. Isso projeta uma adesão sempre renovada ao estereótipo daquele estilo aperfeiçoado a partir de Mussolini por Goebbles, para uso de Hitler, que, segundo Klemperer (2009), está mais próximo da bestialidade se comparado ao fascismo italiano. Nesse aspecto se retoma a tese de que, uma vez instalada, a cultura de ódio é apenas uma questão de grau. Por isso, quanto mais se

permite o discurso de ódio como um direito de expressão, mais ele se afirma, pois não vê limites para a sua propaganda como “manipulação racional do irracional” que “constitui um privilégio dos totalitários” (Adorno, 2022, p. 50). Na era da informação, a cultura de massa provoca essa dinâmica de modo aparentemente voluntário, na medida em que ela detém o tempo humano da experiência como seu conteúdo. Que outra forma encontraríamos para o termo “engajamento” que sempre existiu com conotação política, mas nas redes sociais disfarça sua intencionalidade?

A questão da elaboração do passado evidentemente se emoldura como consciência política no sentido forte do termo. Da dimensão contrária e dominante na sociedade – que convida cada um de nós a nada elaborar –, as motivações totalitárias nunca se esgotam. “O encantamento do passado” (2022, p. 53) é a expressão que Adorno utiliza para dirigir-se à condição de um passado que deixou de ser elaborado e continua causando sensação aos radicais de direita, inaptos à experiência transcendente do pensamento, e que hoje precisam preencher seu tempo humano no cenário da tecnocultura.

Eventualmente encontramos o seguinte questionamento: “Como o nazismo foi possível no seio de uma cultura riquíssima como a alemã?” Essa formulação não tem resposta; está mal elaborada. Ela parte da premissa equivocada de que o valor da cultura é verificado pelo acúmulo de bens culturais. Nessa perspectiva, não haveria dúvidas sobre a riqueza

alemã: Goethe, Schiller, Kant, Nietzsche, Wagner, Hegel, enfim, uma lista incontável de influência inesgotável. Mas diante de uma população depauperada essa noção de cultura não representa nada. A menos que seja para desse patrimônio extrair trechos descontextualizados e arregimentá-los aos ideais totalitários, falsificando o vínculo à familiaridade de suas ideias e, por fim, usando a vaga expressão “povo alemão” como argumento demagógico.

Como essa sociedade de um narcisismo coletivo danificado não se concluiu, não se resolveu, permitiu ao indivíduo viver com naturalidade seu delírio, sendo que suas patologias não foram devidamente diagnosticadas e tratadas. Esse delírio coletivo vivido com naturalidade é o grande impeditivo da realização do sonho humano, fundamental ao sujeito da cultura idealizado pelo humanismo. “O delírio é um substituto do sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade. Mas ao *pathos* nacionalista se junta tudo o que ocorreu entre 1933 e 1945” (Adorno, 2022, p. 46).

Vale aqui ressaltar o modo como um passado não elaborado impede a utopia, pois a substitui patologicamente. Mas será que a indústria cultural também não reelabora os delírios como sonhos frustrados e provoca a promessa insaciável de sua realização? Se isso for verdade, a expectativa de consumo se torna também patológica. Esse processo de aceleração retroalimenta a lógica de não percepção, desvalorização,

negação e difamação do passado como registro da humanidade. Porque o passado que vale a pena para a sociedade narcisista deve ser “revivido” e politicamente cabe a um tipo de governante que lidere essa reintegração. Isso ajuda a entender a validade do mecanismo de obliteração da cultura, enquanto esvaziamento da experiência subjetiva.

Note-se como foi relativamente fácil dirigir o ódio, como sentimento humano, para uma significação do tipo “o povo como cultura”. O nazismo não seria possível sem sua proposta de empoderamento de massas. Vale reiterar: a cultura de massa é da mesma ordem da cultura de ódio; trata-se apenas de sabermos identificar suas intensidades. E, assim, seus desdobramentos não são acasos históricos.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Aspectos do novo radicalismo de direita. Trad. Felipe Catalani. São Paulo: Ed. UNESP, 2020.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 5ª edição revista. São Paulo: Paz e Terra, 2022, p. 31-53.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas volume 1: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUCK-MORSS, Susan. Origen de la dialéctica negativa. Trad. Nora Rabortnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno, 1981.

CENCI, Angelo Vitório. Cidadania e educação na Política de Aristóteles. Revista Espaço pedagógico, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 80-90, 2007.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FINKIELKRAUT, Alain. La derrota del pensamiento. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 1987.

FISHER, John F. The Culture of Hate. Open Journal of Social Sciences, Glendale, v. 12, p. 1-10, 2024.

FLANZER, Sandra Niskier. Sobre o ódio. Interações, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 215-229, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Documentos da cultura, documentos da barbárie. Psicanálise e Cultura, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 80-82, 2008.

HENRY, Michel. A barbárie. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.

HOBBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEHL, Rita Maria. O tempo e o cão: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

KLEMPERER, Victor. LTI: a linguagem do Terceiro Reich. Trad. Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

MAESO, Benito Eduardo Araujo. Realidade fake, sofrimento real: o cidadão de bem bolsonarista neoliberal a partir do pensamento de Adorno e Chauí. *dois pontos:*, Curitiba, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 59-81, 2022.

MATTÉI, Jean-François. A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno. Trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

SANTOS, Marcelo Leandro dos. Victor Klemperer: a linguagem do mal e a nazificação da sociedade alemã. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 1, p. 150-189, 2018.

***Racionalismo iluminista e ethos jornalístico: Bases filosóficas
para uma ética da imprensa***

ENLIGHTENMENT RATIONALISM AND JOURNALISTIC ETHOS:
PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS FOR AN ETHICS OF THE PRESS

*Fábio Palácio**
*Cristiano Capovilla***

RESUMO

Este trabalho apresenta as formas como a ética iluminista influenciou a constituição do *ethos* jornalístico. Traçou-se, pois, um quadro da filosofia moral do Iluminismo a partir dos trabalhos de Immanuel Kant, destacando sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Em segundo momento, mostrou-se como Jürgen Habermas desenvolveu a formulação kantiana, superando seus limites ao propor um paradigma fundado no agir comunicativo. Em seguida acessaram-se os modos pelos quais o racionalismo iluminista contribuiu para a conformação do moderno *ethos* da imprensa. À guisa de conclusão, pontuamos o contexto dos debates contemporâneos sobre a ética jornalística e alinhavamos observações sobre a importância dessas elaborações éticas no momento em que a imprensa sofre com o vilipêndio das tendências relativistas da chamada *pós-verdade*.

PALAVRAS-CHAVE: Ética iluminista; Filosofia kantiana; Habermas; *Ethos* jornalístico; Pós-verdade

ABSTRACT

This work aims to present the ways in which the Enlightenment ethics influenced the constitution of the journalistic ethos. Firstly, we expose the moral philosophy of the Enlightenment considering the works of Immanuel Kant, pointing out his book *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. In a second moment, we show how Jürgen Habermas developed the kantian formulation, overcoming its insufficiencies by proposing the dialogic paradigm of communicative action. Moving on, we access the ways in which Enlightenment rationalism has contributed for setting up the modern ethos of the press. As a conclusion, we highlight the context of contemporary debates on journalistic ethics,

* Professor adjunto do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

** Diretor Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Professor de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (COLUN).

Fábio Palácio
Cristiano Capovilla

lining up some comments on the importance of those ethical formulations at the moment in which the press suffers the vilification brought about the relativist tendencies of the so-called post-truth.

KEYWORDS: Enlightenment ethics; Kantian philosophy; Habermas; Journalistic ethos; Post-truth.

Introdução

Por seu dinamismo e complexidade, as modernas sociedades urbano-industriais são movidas a um grande volume de informações. A fim de que cumpram suas funções preditivas e de atualização e orientação social, essas informações devem ser, tanto quanto possível, confiáveis e não arbitrárias. Dessas exigências nasceu o jornalismo, forma de conhecimento público que se atém ao campo da informação verificável.

Instituição fundante das repúblicas liberais – das quais descende como filha diletta¹, ao lado de partidos políticos e movimentos cívicos –, a atividade jornalística foi influenciada, desde seus primórdios, por importantes movimentos intelectuais burgueses. Isso inclui, com destaque, o Iluminismo. Os princípios éticos da atividade jornalística – dos quais deriva seu arcabouço técnico – provêm da densa reflexão moral realizada por nomes como Immanuel Kant, que contribuíram para edificar a ética moderna.

¹ É verdade que, antes do advento das repúblicas liberais, certa produção jornalística já era existente. Mas o que tínhamos ali era o jornalismo em sua fase pré-moderna. Podíamos falar, naquele então, em jornalismo, mas não em *imprensa livre* ou *jornalismo liberal*. “Falar em imprensa livre”, explica Bucci (2004, p. 18), “é falar numa prática de comunicação social historicamente forjada pela modernidade que organiza o espaço público, o Estado e o mercado, segundo o primado dos direitos do cidadão”.

Este trabalho pretende retomar as formulações iluministas a partir da obra de Kant², mostrando como a filosofia prática desenvolvida pelo autor alemão influenciou e continua orientando a constituição do *ethos* jornalístico. Trata-se de tema sempre presente em cursos de ética e deontologia em jornalismo, porém poucas vezes abordado com a profundidade merecida. Este artigo, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e debates entre os autores, tem o propósito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Sistematizar os elementos filosóficos que sustentam a ética da imprensa, apresentando-a como tributária de longa tradição de pensamento moral, é iniciativa que contribui para robustecer os alicerces do jornalismo como instituição. A relevância se torna ainda maior no momento em que esse serviço de natureza pública sofre com o vilipêndio das tendências relativistas que emolduram o fenômeno da assim chamada *pós-verdade*.

Levantamos a hipótese de que a nova atmosfera epistemológica e ética que se convencionou chamar de pós-verdade resulta da progressiva dissolução dos valores do Iluminismo, processo que impacta o conjunto dos ecossistemas comunicacionais e o próprio jornalismo como espaço privilegiado de construção social da verdade.

Ressalte-se que esse esforço de reflexão teórica, embora se ache aqui aplicado ao campo do jornalismo *stricto sensu*, serve também ao terreno mais amplo e movediço da comunicação como um todo, no qual o intercâmbio informacional surge facilitado, contemporaneamente, pelo

² Não pretendemos, com isso, sugerir que a ética iluminista se restrinja à abordagem kantiana. Há todo um conjunto de outros projetos filosóficos reconhecidos como constituintes do Iluminismo, com destaque para o utilitarismo de Bentham e para as contribuições de Voltaire, Rousseau, Hume e Smith. É contudo inegável que, em função da mudança de paradigma que provocou, com notórios impactos em diversos campos – incluindo o jornalismo –, a obra de Kant representa a viga mestra da vertente racionalista do Iluminismo, senão mesmo do movimento como um todo.

advento das redes digitais. Esse ambiente expandido, dinâmico e volátil tem-se revelado campo fértil à erupção de uma série de problemas éticos. Assim, retomar as formulações morais do Iluminismo é um importante ponto de partida quando se trata não apenas de analisar as derivas morais do jornalismo, mas também de estabelecer os parâmetros de uma ética para as novas ecologias midiáticas ou, no sentido mais amplo postulado por Esquirol (2008), de uma *ética para a era da ciência e da tecnologia*.

Em nosso percurso, traçamos um quadro da ética iluminista conforme sistematizada na obra de Immanuel Kant e, em particular, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Revisitamos a analítica kantiana que parte da boa vontade, passa pelo dever – imposto pelo imperativo categórico – e chega à liberdade das determinações morais. Em segundo momento, abordamos a leitura contemporânea de Jürgen Habermas, que atualiza e desenvolve a ética kantiana, conferindo-lhe estatuto dialógico com base no paradigma da ação comunicativa. Em seguida acessamos os modos pelos quais o racionalismo iluminista contribuiu para a conformação do moderno *ethos* da imprensa. À guisa de inferências, pontuamos o contexto contemporâneo em que se dão os debates sobre a ética jornalística e a importância do racionalismo iluminista para o momento atual.

1. A ética iluminista de Immanuel Kant

Em sua clássica definição sobre os problemas relacionados à metaética, o filósofo William Frankena (1981, p. 114) argumenta que o mais relevante é o problema da justificação da validade dos juízos de valor. O que principalmente desejamos saber “é se os juízos morais e de valor, que aceitamos, justificam-se ou não”. Em outras palavras, importa saber por que alguém que tem a oportunidade de mentir, roubar ou matar para

angariar alguma vantagem, e não o faz, deveria ter sua atitude considerada como válida moralmente.

Immanuel Kant (2009; 1991) ofereceu respostas a essa questão em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (a partir de agora FMC), obra de 1785. Esse livro contém a primeira exposição sistemática do sistema ético kantiano. A FMC surge como obra de “extrema necessidade” (KANT, 2009, p. 18), uma vez que, desde a publicação, em 1781, da *Crítica da Razão Pura* (doravante CRPu) – obra devotada ao campo teórico-gnosiológico –, o sistema kantiano carecia de seu complemento ético-prático.

Com a CRPu inaugura-se a abordagem que coloca o sujeito no centro do conhecimento. A filosofia transcendental³ desloca a problemática do conhecimento da experiência para as condições puras *a priori*, inscritas na dinâmica do próprio entendimento. Kant propõe um regresso da razão a si mesma, internalizando-se, autoconhecendo-se, estabelecendo seus limites e suas disposições próprias. Nessa perspectiva, a filosofia passa a ocupar-se não mais das coisas ou do mundo, como queria a abordagem anterior, chamada por Kant de *filosofia dogmática*. Ao invés de alimentar a pretensão de discursar sobre objetos particulares – tarefa que caberia às ciências –, a filosofia deve fazer a crítica da razão, estabelecendo as condições de possibilidade do conhecimento.

³ O sistema kantiano é chamado de “filosofia transcendental”, termo que se refere a um sistema de conceitos que se ocupa não de objetos, mas com o “modo de conhecimento de objetos na medida em que este deve ser possível *a priori*” (KANT, 1991, p. 35). Conhecimentos *a priori* – independentes da experiência e distintos dos conhecimentos empíricos (*a posteriori*) – são aqueles que o próprio sujeito coloca nas coisas. Suas características mais essenciais são a necessidade e a universalidade. Em um de seus exemplos, Kant demonstra que, ao tirarmos do conceito de “corpo” todas as características empíricas, ainda assim restam propriedades como extensão e substância, próprias não do objeto, mas da estrutura profunda do pensamento humano.

O projeto transcendental desenvolve-se tanto no campo teórico – que compreende as pretensões cognitivas da razão – quanto no campo prático – que envolve as questões da vontade humana e do agir comunitário. No que respeita ao campo teórico, resultou demonstrado na CRPu que nosso saber sobre a natureza, longe de coincidir imediatamente com as coisas, está todo ele inscrito em nossa faculdade de conhecer, cuja estrutura condiciona a experiência e determina os parâmetros no interior dos quais ela se torna possível. Desde então, o problema do conhecimento torna-se o problema de como conhecemos a própria razão.

A tarefa da nova filosofia, no que diz respeito à razão pura, é estabelecer o que torna possível o próprio saber. A filosofia assume, assim, um novo papel, um novo lugar em face das ciências. Cabe a ela refletir sistematicamente sobre as exigências intrínsecas a todo discurso racional. Kant busca salvar a filosofia – que se encontrava então em crise, com a ascensão fulminante da ciência experimental – fazendo-a recuar ao exame crítico dos pressupostos básicos de toda teoria. A filosofia passa a fundamentar a própria ciência, sendo-lhe, ao mesmo tempo, complementar. Enquanto a ciência refere-se aos objetos da experiência, a filosofia vai ocupar-se dos conceitos de objetos em geral, que são as condições válidas da experiência possível.

A filosofia encontra, então, seu lugar próprio, e deixa de competir com ciências particulares como a física e a matemática. No entanto, essas disciplinas acabam herdando o lado mais ativo do conhecimento. Só elas podem arrogar-se o título de *ciência*, pois se constituem daquilo que Kant (1991) chama de juízos sintéticos *a priori*: sínteses dos dados ordenados pela intuição espaço-temporal, mediante as categorias apriorísticas do entendimento.

Era necessário ao pleno desenvolvimento da nova filosofia que as manifestações da razão se revelassem ativas em outro campo, no qual pudessem exercer sua atividade de forma incondicionada, isto é, livre de

constrangimentos empíricos. Era necessário que a razão delimitasse um campo próprio, no qual a reflexão filosófica ressurgiria em plena forma e atividade, independente e em oposição às inclinações oriundas do mundo sensível. Esse campo é o da prática, das relações entre os seres humanos, da moralidade, do direito e dos costumes.

A distinção que se estabelece é entre natureza e liberdade. No mundo da natureza, contingente e empírico, só existe condicionamento às leis naturais e o homem não pode efetivar sua liberdade. O mundo da liberdade, diversamente, não é *fenomênico*, mas *noumênico*. A liberdade é possível apenas no plano intangível da cultura, em que todo ser racional é verdadeiramente livre através da moralidade, na qual o homem é capaz da autolegislação.

Kant mostra ser possível fundamentar como *locus* privilegiado de manifestação da filosofia, e da própria razão, o campo moral⁴. Seu objetivo principal é fundamentar uma metafísica⁵ dos costumes que, por sua vez, deve assegurar a viabilidade de uma *crítica da razão prática*, tarefa que seria realizada em trabalho homônimo posterior.

⁴ É importante aclarar a sutil distinção entre moral e ética na teoria de Kant. Beckenkamp (2003), Terra (1998) e Wayne (2013) concordam que, desde a FMC, Kant estabelece aguda distinção entre leis da natureza – circunscritas ao campo teórico – e leis da liberdade – circunscritas ao campo prático. Este último passa a ser designado como *moral*, incluindo tanto a ética quanto o direito. Assim, a filosofia prática kantiana é uma filosofia moral, enquanto a ética diz respeito a uma parte do prático, aquela relacionada às determinações interiores das ações, assim como o direito compreende a exterioridade das ações. Nas palavras de Beckenkamp (2003, p. 155), “é preciso tomar o termo ‘moral’ de uma forma bastante neutra, como sinônimo de prático ou possível segundo a liberdade, evitando as conotações éticas ou moralizantes no sentido vulgar. Pois este termo tem de cobrir tanto o ético quanto o jurídico”. Embora esteja longe de constituir-se em pormenor, essa distinção não é, contudo, de especial relevância para os propósitos deste artigo.

⁵ Esta considerada aqui como conhecimento especulativo da razão que se eleva acima da experiência e do mundo sensível. A metafísica surge do interesse da razão em conhecer o incondicionado (absoluto), abordando conceitos como os de Deus, Liberdade e Imortalidade.

Kant busca fundamentar uma formalização da ética deduzindo seus conceitos de forma pura, em busca do princípio supremo da moralidade. Trata-se de um movimento dedutivo, em que o pensador revela toda a sua afinidade com o racionalismo moderno e, em particular, com o “eu penso” de Descartes (1991) – uma unidade pura e autorreferida que tem o poder de ditar os moldes de suas próprias representações. O pensador alemão não parte – como o faz usualmente uma antropologia cultural – da experiência ou da natureza humana condicionada, circunscrita ao mundo natural. Sua análise não tem como ponto de partida qualquer referência empírica, mas a ideia comum do *dever* e de leis morais racionais existentes *de per se*.

A lei moral que fundamenta uma obrigação tem de ser portadora de uma necessidade absoluta, a exemplo do mandamento “não mentirás” (KANT, 2009, p. 15). Se a mentira prevalecesse sobre a verdade, o próprio mundo não existiria, pois que se tornariam inviáveis até mesmo as coisas simples do dia a dia, como os sistemas de crédito ou a amizade entre as pessoas. Esse princípio, portanto, deve ser válido para todos os homens enquanto seres racionais. O princípio da obrigação não deve ser buscado na natureza do homem ou no mundo, mas no caráter apriorístico dos conceitos da razão pura prática. Quando se tenta operar com princípios empíricos, *a posteriori*, têm-se apenas regras práticas, enquanto que a lei moral é deduzida de princípios *a priori*.

Desde o início, Kant busca demonstrar o caráter formal da ética e recusa todas as éticas empíricas e materiais. As regras que definem o emprego dos termos “bom” e “mau” são fornecidas por princípios *a priori*. Para o filósofo alemão, não é possível pensar o bom sem limitação no mundo ou fora dele a não ser como *boa vontade*. Só a vontade humana é boa ou má. A matéria, como conteúdo das ações em si, não pode ser considerada boa nem má; só os princípios podem ser considerados dessa maneira. Questão fundamental que surge, então, é identificar o que torna

uma vontade boa. Para Kant, a vontade deve ser considerada boa em si mesma, e não como meio para qualquer outra finalidade.

O conceito de *dever* contém em si o conceito de boa vontade. Kant utilizará três proposições para realizar a análise do dever. A primeira afirma que só tem conteúdo moral a ação conforme ao dever feita por dever. Isso porque a *máxima* (princípio subjetivo do querer) dessa ação obriga que tal seja efetivada não por intenção egoísta ou inclinação natural, mas pelo puro dever. A segunda proposição estabelece que “uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina” (KANT, 2009, p. 31). Isso significa que o valor moral de uma ação é inferido do princípio que a norteia e não de suas consequências exteriores. Como exemplifica Kant, se um filantropo promove suas ações não pelo puro dever, mas de olho nas honrarias que tais ações lhe podem proporcionar, essa filantropia não possui verdadeiro conteúdo moral, pois se trata de ação *conforme* ao dever, e não de ação realizada *pelo* dever.

Já a terceira proposição define o dever como a necessidade de uma ação por respeito à lei. O dever é identificado como o que faz a vontade agir moralmente. É o motor da vontade, mas não o seu fundamento. O que vai fundamentar a moralidade é a lei, ou a máxima que se reconhece na lei universal. O respeito é o efeito da lei sobre o sujeito, um sentimento que não tem origem nas inclinações sensíveis, já que o objeto do respeito é a lei que se impõe sobre nós, ou que nós impomos a nós mesmos como seres racionais. O dever tem origem na lei da própria vontade, surgindo como mandamento (imperativo) a cumprir e cujo valor reside nele mesmo.

Aqui se revela uma vez mais o traço forte da fundamentação kantiana da moral, a saber, seu formalismo extremado. O que determina a vontade não é exterior à própria vontade. Não pode existir uma definição material da qual derivem as leis morais. O bem moral é a lei, sem condicionamentos externos oferecidos pela experiência. Como corolário,

a lei universal das ações que serve de princípio único à vontade é: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal” (KANT, 2009, p. 34).

Os princípios que fundamentam a ação moral, portanto, devem existir por si mesmos. São abstratos, formais – não se baseiam nas contingências do mundo exterior. Deles é que derivam as regras práticas para a vida humana. Por isso a reflexão filosófica, a fim de fundamentar a doutrina, tem a necessidade de subir aos princípios de forma analítica, deduzindo algumas assertivas de outras que lhes contêm necessariamente.

Kant compreende que tudo na natureza age segundo leis causais necessárias, inexistindo a possibilidade de liberdade. O ser racional, entretanto, age segundo princípios, segundo a representação das leis morais, pois só ele tem vontade – que é a consciência da lei. Mas, considerando que para agir em obediência à lei é necessária a razão, Kant (2002) conclui que a vontade é a razão prática. Se a vontade é determinada pela razão, as ações decorrentes dela, que são objetivamente necessárias, tornam-se também subjetivamente necessárias, porque a vontade é a capacidade de escolher só o que a razão reconhece como necessário, independentemente de inclinações subjetivas e individuais.

Mas pode acontecer – e é o que normalmente acontece – que, perante a lei, a vontade não seja definitivamente determinada, mantendo a capacidade de obedecê-la ou não. A vontade pode não se identificar plenamente com a razão. Nesse caso as ações objetivamente necessárias tornam-se subjetivamente contingentes. A vontade passa a ser determinada sob a forma da obrigação (*nötigung*). Como afirma Kant, “a representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo” (2009, p. 51). Os imperativos exprimem-se pelo verbo dever (*sollen*) e estabelecem a necessidade da obediência a leis do querer para uma vontade imperfeita, como é a vontade humana.

As obrigações da vontade formulam-se através dos imperativos, que podem ser hipotéticos ou categóricos. Os imperativos hipotéticos são aqueles que representam uma ação como boa enquanto meio para certo fim (faz x que alcançarás y). No caso do imperativo hipotético opera-se com regras de destreza, como no caso dos imperativos técnicos (“se queres comer uma laranja, debes tomar uma faca e corta-a ao meio ou em rodelas”), ou com as regras relativas ao bem-estar, como no caso dos imperativos pragmáticos, que são de natureza prática e costumam exprimir-se na forma de conselhos de prudência do tipo “se queres viver bem, debes ser cordial com todos”.

Os imperativos hipotéticos não são necessários. Não são verdadeiras leis, mas apenas “princípios da vontade”, pois, como afirma Kant (2009, p. 60), são necessários apenas como meios para o alcance de finalidades contingentes. Podemos livrar-nos de suas prescrições simplesmente “renunciando à intenção” (KANT, 2009, p. 60), isto é, pondo de lado os fins que esses princípios buscam atingir – nos casos supracitados, “comer uma laranja” ou “viver bem”. Em outras palavras, são imperativos condicionados, que dizem respeito à causalidade natural.

Já os imperativos categóricos dizem respeito à causalidade do destino (HABERMAS, 2014). Esses imperativos são incondicionados e objetivamente necessários: são fins em si mesmos. Operam por meio de princípios apodícticos, a saber, evidentes e autodemonstráveis. Constituem-se, dessa maneira, no verdadeiro imperativo da moralidade, o qual se impõe a si próprio, assumindo o caráter de lei prática. Sendo incondicional, o imperativo categórico determina que façamos algo que não estava antecipadamente encerrado em nossa vontade, sempre assediada pelas inclinações que nos assaltam, oriundas da experiência junto à realidade sensível.

Ao contrário dos imperativos hipotéticos – que podem ser classificados como princípios da vontade, mas não como leis –, o

imperativo categórico não deixa para a vontade a liberdade de escolha, porque é incondicional. Assume o caráter de uma lei prática a impor necessariamente a conformidade da máxima (vontade subjetiva) à lei. Kant (2009, p. 62) sempre concebe a avaliação de máximas à luz da fórmula universal colocada pela lei moral, a saber, “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”.

Esse princípio geral pode ganhar outras formulações, de modo a revelar analiticamente os diversos aspectos que traz em si próprio implicados. Podemos dizer, por exemplo, que se essa lei é de fato universal, constitui-se em alguma espécie de natureza, no sentido de que exprime a realidade das coisas, ao menos no que respeita ao campo prático. Nessa perspectiva, o imperativo moral pode ser expresso por meio da fórmula “age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (KANT, 2009, p. 62).

Dessa forma, se uma máxima não pode ser tomada como lei universal, então a conduta que ela enseja conduz a paradoxos insolúveis. Kant cita entre seus exemplos o do homem que, para conseguir um empréstimo, promete pagá-lo, embora saiba que isso não ocorrerá. Ora, a máxima que norteia essa conduta – “se estou em apuros financeiros, devo pedir dinheiro emprestado e prometer, de forma mentirosa, que saldarei a dívida” – jamais poderia ser lei universal, pois isso “tornaria impossível a própria promessa e a finalidade que com ela se pudesse ter em vista; ninguém acreditaria em qualquer coisa que lhe prometessem e rir-se-ia apenas de tais declarações como de vãos enganos” (KANT, 2009, p. 64).

Que todos agem guiados por máximas fundamentadas em uma lei universal encontra-se já bem assentado. Mas como é possível tal lei universal? De onde vem ela? A base de uma lei dotada de universalidade só pode estar em algo com valor absoluto, cuja existência não seja meio para nada, mas um fim em si mesmo. Esse elemento é exatamente o

homem como ser racional. Assim, o que o imperativo categórico exprime é, em última instância, o próprio caráter finalístico da humanidade. O homem é a finalidade suprema.

O imperativo categórico tem como fundamento aquilo que tem um valor absoluto e constitui um fim em si mesmo. Todo homem existe como fim em si mesmo. Esse arrazoado conduz à segunda formulação do imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2009, p. 73).

Desde logo se percebe que esse “princípio de humanidade”, que coloca o ser racional como fim supremo, não pode ser derivado da experiência porque é universal e objetivo – e não apenas subjetivo. Com a concordância entre o fim subjetivo e o fim objetivo, é possível estabelecer o princípio da autonomia, que supõe a identidade da vontade com a razão prática universal. Isso nos remete a mais um princípio prático da vontade, que pode ser expresso na fórmula “da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (KANT, 2009, p. 77).

Depreende-se desse arrazoado que todas as máximas que não puderem adequar-se à lei universal devem ser rejeitadas, não pela subordinação da máxima à lei somente, mas porque a vontade é, ela própria, legisladora. Ao invés de subordinar nossa vontade a uma lei exterior, devemos encontrar em nossa própria razão o princípio moral segundo o qual devemos agir. Em outras palavras, o homem está subordinado à lei da qual, não obstante, é autor. Por conseguinte, quanto mais livres somos, mais responsáveis devemos ser.

Aqui se aponta o resultado da busca pelos fundamentos do imperativo categórico. A lei moral a que o homem obedece, e que faz surgir nele o dever, tem origem na sua própria vontade. O princípio supremo do dever, no qual se fundamenta o imperativo categórico, é a

autonomia da vontade, em oposição à *heteronomia* – a vontade determinada por móveis exteriores à razão. Fica assim postulada a possibilidade da autodeterminação humana, o que nos fornece uma última versão do imperativo categórico: “Age segundo máximas que possam simultaneamente ter-se a si mesmas por objeto como leis universais da natureza” (KANT, 2009, p. 85). Conclui-se que a natureza racional se põe a si mesma como fim, constituindo a matéria de toda boa vontade. Isso possibilita a inscrição do homem no mundo dos seres racionais, no reino dos fins. A ação em acordo com a autonomia da vontade é permitida e a ação em desacordo com ela é proibida. O princípio de autonomia afirma-se, assim, como a essência do imperativo categórico.

E assim chegamos aos limites da autorreflexão crítica da razão pura prática. Nesse patamar de pensamento surge a questão da liberdade. Ela constitui-se na chave para a explicação da autonomia da vontade. “A vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e a liberdade seria a propriedade dessa causalidade [...]” (KANT, 2009, p. 99). Sendo a liberdade um pressuposto da vontade, segue-se que ela é o princípio fundamental da vida moral.

A liberdade pertence à atividade dos seres racionais em geral possuidores de vontade. Se o homem não fosse livre, a vontade não poderia causar nada; não tendo liberdade, estaria absolutamente determinado pelas necessidades do mundo fenomênico. A liberdade é condição de possibilidade da autonomia e deve ser atribuída a todo ser racional que possua vontade, porque apenas dessa maneira ele pode agir moralmente.

A ideia de liberdade liga-se ao conceito de autonomia; ao conceito de autonomia, por sua vez, liga-se o princípio da moralidade. A liberdade é, então, o fundamento da lei moral, sua *ratio essendi*, enquanto que a lei moral permite a tomada de consciência da liberdade, constituindo-se em sua *ratio cognoscendi*. Pensar a liberdade é o que possibilita o acesso ao

mundo *noumênico*, o que possibilita ao homem ser membro do reino dos fins reconhecendo a necessidade de autonomia e moralidade.

Nessa perspectiva, a liberdade pode ser apenas referenciada idealmente por seres racionais no momento de suas ações; pode ser pensada, mas não teorizada, isto é, conhecida. Kant nos mostra que o conceito de liberdade não provém da experiência, pois é um conceito necessário, *a priori*, que determina as ações da vontade humana. A liberdade, do ponto de vista gnosiológico, é uma ideia da razão que não pode ser afirmada ou negada pela experiência; sua “realidade objetiva é em si duvidosa” (KANT, 2009, p. 113). Em outras palavras, a liberdade é uma ideia que pode ser pensada, mas não exposta sob a forma de leis naturais, empiricamente, analogamente, mesmo sob a forma de exemplos.

Na perspectiva kantiana, é possível pensar um mundo puro inteligível como causa da vontade e pensar a vontade como livre e autônoma para agir apenas segundo as leis do mundo inteligível. E é nesse ponto que uma questão se coloca: como pode uma vontade ser livre e, ao mesmo tempo, achar-se condicionada por leis? Ora, quanto mais se acha uma vontade determinada pelas leis da liberdade, tanto mais ela se encontra livre das contingências da necessidade natural. “Assim”, diz Gomes (2004, p. 45), “em oposição ao instinto, temos então o arbítrio, que acolhemos sob o nome de pacto social”. Esta é a verdadeira autonomia: o ter a oportunidade de agir conforme leis universais constantes de um reino das finalidades – um mundo plenamente humano e racional. Assim sendo, o homem afasta-se das unilateralidades colocadas por sua natureza sensível para ingressar na racionalidade do mundo inteligível, circunscrevendo-se à esfera da moralidade.

2. Diálogos contemporâneos com a ética kantiana: o paradigma habermasiano

Um dos mais profícuos esforços de atualização do projeto ético iluminista pode ser acessado na obra de Jürgen Habermas. Buscando dar conta dos contextos processuais e especificamente comunicativos que marcam a contemporaneidade, o autor alemão parte de uma crítica dos pressupostos kantianos para empreender não propriamente uma ruptura, mas uma superação teórica que reconhece, entretanto, a herança da filosofia transcendental. Habermas (2007) se refere a um entendimento de verdade que inclui o outro e a razão para propor um modelo dialógico, pautado no agir comunicativo, que também serviria como padrão para a construção do jornalismo em sociedades democráticas.

Nas palavras do autor, a modernidade não garantiria um mundo inteligível que forneça ideias prontas para uso, de modo que só restaria a opção de inventar verdades práticas. Ele não acredita que se possam descobrir verdades práticas unicamente dentro de nós mesmos. Seria necessário encontrá-las por meio de procedimentos de argumentação que nos obrigariam a adotar o ponto de vista do outro.

Habermas (2007) parte de uma série de questionamentos para justificar sua abordagem: se se tem a intenção de que um projeto ético ou moral seja baseado na responsabilidade, será possível dispensar a autonomia da subjetividade, sem a qual seria difícil entender como a

consciência prática se sentiria responsável por suas ações? A pretensão de se ter a responsabilidade como fonte das opções e ações humanas exige uma referência à filosofia transcendental? Os dois paradigmas (subjetividade e comunicação) não seriam indispensáveis e complementares?

Não é fácil integrar os dois modelos (do mentalismo e da filosofia linguística) numa única estrutura conceitual. A transição da reflexão monológica para a dialógica explica uma característica que permaneceu implícita até o surgimento de uma nova forma de consciência histórica, na virada do século XVIII para o XIX. Foi quando se tomou consciência de que a história e a cultura são fontes de uma imensa variedade de formas simbólicas, bem como da especificidade das identidades individuais e coletivas. Até certo ponto, o pluralismo cultural também significa que o mundo se revela e é interpretado de modo diferente segundo as perspectivas dos diversos indivíduos e grupos. Uma espécie de pluralismo interpretativo afeta a visão de mundo e a autocompreensão, bem como a percepção dos valores e dos interesses de pessoas cuja história individual tem suas raízes em determinadas tradições e formas de vida e é por elas moldada (HABERMAS, 2007).

Conforme explica o autor, é essa multiplicidade de perspectivas interpretativas que explica por que o sentido do princípio de universalização não se esgota numa reflexão monológica, segundo a qual determinadas máximas seriam aceitáveis como leis universais de um

ponto de vista particular. É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente, voltado para o consenso, que se é chamado a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Deve-se então procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, a partir de seu próprio ponto de vista, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. Aqueles que participam de um tal discurso não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos, a menos que todos façam o exercício de adotar os pontos de vista uns dos outros.

Habermas chega a essas conclusões apoiando-se na crítica de Hegel à autoconsciência transcendental. A dialética hegeliana supera o mentalismo ao adotar como ponto de partida não mais o indivíduo em autorreflexão, mas o *espírito*. Este não se confunde com a pura subjetividade do eu; encontra-se, antes, no meio pelo qual um eu se liga a outro eu. O espírito reside na linguagem e na gramática valorativa que regulam a vida comunitária. Tem, assim, caráter objetivo: é *logos* que habita o mundo, e não apenas a consciência que a si mesmo se refere.

Com suas leis morais deduzidas *a priori* pela razão prática, Kant havia reduzido a ética a uma ação monológica. Nessa perspectiva, o diálogo entre vontades que se reconhecem mutuamente é abstraído em detrimento de ações que, norteadas por máximas puras, concordam com a lei universal e nela se reconhecem. Essas ações, assim concebidas, excluem a interação dialógica do sujeito ético. Desconsidera-se, dessa

forma, que só na comunicação os sujeitos podem ser, pois é no contexto dessa mutualidade que se constituem como tais. “Hegel se entrega à dialética do eu e do outro no quadro da intersubjetividade do espírito, na qual não é o eu que se comunica consigo mesmo como com o seu outro, mas o eu que se comunica com um outro enquanto outro” (HABERMAS, 2014, p. 39).

Cabe assinalar que Habermas não nega a importância da subjetividade, da relação epistêmica e prática do sujeito consigo mesmo, enquanto condição necessária para a responsabilidade pessoal, mas também não acredita numa relação interna entre subjetividade e a intersubjetividade. Também aqui a formulação habermasiana se nutre de Hegel, cuja concepção dialética não nega a identidade do eu kantiano, mas a supera na medida em que a reduz a um momento do espírito. Na condição de autoconsciência, o eu é um universal que surge da abstração de todos os conteúdos que, dados ao sujeito da representação, são determinantes em conformá-lo. Nesse sentido, o eu transcendental é universal e abstrato porque define indivíduos em geral, independentemente dos processos concretos de natureza dialógica que, objetivamente, constituíram esse eu, e que são afastados na exata proporção em que se considera esse eu como generalidade abstrata. Nas palavras de Habermas (2014, p. 47),

por compreender a autoconsciência a partir do contexto de interação em que se desenvolvem ações complementárias, isto é, como resultado de uma luta por reconhecimento, Hegel é levado a considerar o conceito de vontade autônoma,

o qual atribui dignidade própria à filosofia moral kantiana, como uma abstração da relação ética peculiar de singulares comunicantes.

Hegel já não concebe o eu como um universal abstrato, mas como identidade do universal e do singular, do abstrato e do concreto. O eu é, nesse sentido, o desenvolvimento dialético da polaridade universal-singular. Constitui-se na trama de conexões e transições que conformam o espírito, termo que, como nota Habermas (2014), é escolhido de forma cuidadosa, já que normalmente utilizado para designar um povo, uma coletividade, não raro tocados pelas determinações de uma época. O termo *espírito* remete, pois, a algo que transborda da mente introvertida, ligando identidades, conectando o idêntico ao não idêntico. O eu, à proporção que não é abstrato, existe apenas como espírito. E o espírito é interação, comunidade, comunicação – não de forma estática, mas naquele desenvolvimento contínuo que aponta para a plenitude ética. Nesse universal agora tornado universal concreto, os indivíduos podem se identificar e se dissolver uns nos outros ao mesmo tempo em que se conservam em suas singularidades, isto é, como indivíduos distintos.

Importante atentar para o fato de que, na perspectiva hegeliana recuperada por Habermas, não é o indivíduo previamente dado que, ao inserir-se na comunidade, produz a socialização. Ao contrário, é a socialização que a tudo antecede, produzindo o ser singularizado. O significado do eu se forja na reciprocidade, na relação dialógica pela qual se associam indivíduos distintos. É preciso lembrar, entretanto, que essa

dialogia não pode ser dada por garantida. Mesmo a situação de diálogo está sujeita a um movimento dialético que inclui momentos de ruptura e restauração, já que “o dialético não é a própria intersubjetividade sem coerções, mas a história de sua opressão e de seu restabelecimento” (HABERMAS, 2014, p. 44). A teoria ética de Kant abstrai essa dialética de uma comunicação sempre sujeita à violência.

A opressão da relação dialógica ocorre quando as partes pretendem conservar sua singularidade enquanto tal, isto é, sua condição exclusiva de sujeitos autocentrados. A singularidade, entretanto, não pode existir como tal, mas apenas supracumida na relação com a universalidade. Minha identidade não se põe a si própria, mas é, antes, resultado da interação com a identidade do outro que reconhece a minha e que, da mesma forma, só pode existir com meu reconhecimento. Como lembra Habermas (2014), Hegel chama esse vínculo de *salvação absoluta da singularidade*: esta só pode haver-se na relação com a universalidade, jamais fora dela. A consciência que se refere a si mesma é apenas momento de uma relação, fora da qual não pode sobre-existir.

A dialética hegeliana da autoconsciência sobrepassa a relação da reflexão solitária em benefício de uma reflexão complementar de dois indivíduos que se conhecem. A experiência da autoconsciência já não vale mais como originária. Para Hegel, ela se dá muito mais pela experiência de interação, na qual eu aprendo a me ver com os olhos de outro sujeito. [...] Apenas sobre a base do reconhecimento recíproco se forma a autoconsciência, a qual precisa estar fixada ao reflexo que obtenho de mim mesmo na consciência de outro sujeito (HABERMAS, 2014, p. 39-40).

Ao final, o que faz Hegel é superar a ideia de um sujeito ético pronto e acabado. No lugar desse pressuposto, ele contrapõe o devir das identidades em processo de formação. Nessa perspectiva, a autoconsciência deixa de ser compreendida de modo formalista, como igualdade consigo mesma que é ponto de partida e de chegada. Em sua condição de identidade de opostos, de relação permanente entre universal e singular, a autoconsciência é um perpétuo vir a ser. Os sujeitos não existem como mônadas desde sempre integralizadas, mas apenas como singularidades em interação no âmbito de um processo dialógico de formação.

Note-se que, nessa perspectiva, Habermas (2007, 2014) não rejeita a subjetividade como realização das relações epistêmicas e práticas da pessoa consigo mesma, mas adota em relação a ela uma nova estratégia conceitual, em que essas relações nascem da reciprocidade, da relação entre o eu e o outro, e não existem fora dessa relação.

Com base nessa estratégia, a discussão do autor (HABERMAS, 2007) traz à superfície a autonomia (de Kant) *versus* a liberdade subjetiva (da tradição empirista) e explicita que a diferença estaria em função das razões pelas quais a vontade se “deixa” determinar. Na liberdade subjetiva, a vontade é determinada por máximas de prudência, pelas preferências ou motivos racionais de uma determinada pessoa. O ato de liberdade surge então como parte da consciência de um único sujeito, e assume a forma do cálculo utilitário.

Já em se tratando da autonomia, a vontade se deixa determinar por máximas aprovadas pelo teste da universalização. A vontade de uma pessoa é determinada por motivos que deveriam igualmente ser levados em conta por todas as outras pessoas (como membros de uma comunidade moral abrangente, que faz suas próprias leis, formada de indivíduos livres e iguais e que se sentem obrigados a tratar uns aos outros como fins em si mesmos). Nesse caso, uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente. Com a noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva (HABERMAS, 2007).

Assim considerado, para explicar que seus estudos não configuram uma metateoria, mas uma continuação das teorias sociais clássicas, Habermas (2007) afirma ter uma visão pluralista de diversos discursos teóricos, os quais são compatíveis entre si, sem, porém, reivindicar prioridade sobre os demais. Nesse sentido, a discussão ética da comunicação conduz inevitavelmente aos *media*, mas isso não nos deve fazer perder de vista a linguagem, mais exatamente esta entendida como discurso – numa dimensão eminentemente pragmática, indissociável da ação e intrinsecamente comprometida, pois, com a vida e com os homens.

Assim, ao avaliar que Jürgen Habermas (2007) dá um estatuto dialógico (e comunicacional portanto) ao entendimento da ética, sem, no entanto, negar Kant, mas reinterpretando seu imperativo categórico para a instância da dialogicidade, pode-se dizer que o jornalismo, como prática

profissional, foi – e continua sendo – profundamente influenciado pela tradição iluminista, seja em sua versão clássica kantiana, seja em abordagens renovadoras como a de Habermas, cuja teoria moral, embora não mais entenda as normas como fundamento de uma atitude monológica, segue como uma teoria deontológica, formalista e universalista.

O que faz Habermas é descrever como interlocutores comunicativamente competentes podem dialogar com o objetivo de chegar a um consenso argumentativo sobre normas. Essa ética não dá conta de conteúdos, focando-se em procedimentos e regras de discurso que se impõem por sua plausibilidade. Tal formulação pode dar lugar a uma ética do discurso da mídia como uma ética para discursos sobre ética, com especial interesse para aquelas práticas jornalísticas que envolvam procedimentos especificamente dialógicos.

3. Racionalismo iluminista e *ethos* jornalístico

A ética do iluminismo – especialmente na versão racionalista elaborada por Immanuel Kant – desdobrou-se modernidade afora e ajudou a estabelecer os valores universalistas do liberalismo. Estes, por sua vez, orientaram a conformação de importantes institutos e práticas da vida contemporânea. Inúmeros códigos de ética e diplomas legais foram elaborados à luz da reflexão kantiana. Tome-se a seminal Declaração

Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em pleno rescaldo da Segunda Grande Guerra. Esse documento dispõe já em seu artigo 1º: “Todos os homens *nascem livres e iguais* em dignidade e direitos. São *dotados de razão e consciência* e devem *agir* em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 2009, p. 4, grifos nossos).

É impossível não reconhecer nessa elaboração ecos da formulação kantiana, a começar da concepção do homem como ser verdadeiramente livre porque dotado de racionalidade. Também podemos identificar, nas entrelinhas do artigo 1º da Declaração – especialmente no trecho que faz menção ao “espírito de fraternidade” –, uma das versões kantianas para o imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. Podemos afirmar que essa versão do imperativo transcendental já enunciava o princípio da dignidade da pessoa humana, um dos pilares da Declaração dos Direitos Humanos e da própria ONU.

Também o jornalismo, como prática profissional, foi profundamente impactado pela filosofia prática kantiana, que contribuiu para a construção da normatividade nessa área. “Quando prestamos atenção tanto à Declaração dos Direitos [Humanos] quanto ao Código de Ética [dos jornalistas] logo percebemos até hoje a marca do projeto iluminista” (GOMES, 2004, p. 72). Na mesma direção, ratifica Bucci

(2004, p. 15), a ética de Kant sempre “terá uma forte presença nos preceitos jornalísticos”. Aqui é necessário destacar que o jornalismo pressupõe uma práxis, um *ethos*. Mais do que mero espaço de aplicação de códigos deontológicos, o jornalismo pode ser visto como o campo privilegiado em que se consagrou o triunfo da ética moderna. Nas palavras de Gomes,

O fato é que o jornalismo produz um espaço em que a Ética pode chegar a seu mais alto grau de “desiderabilidade”: a informação sobre perspectivas que despontam, a ponderação e o debate. [...] Nesse espaço, as questões éticas, por tradição invocadas pelos grandes pensadores e por tradição circunscritas ao nicho erudito, encontram-se ao alcance de todos (2004, p. 75).

O *ethos* jornalístico consigna-se em códigos de ética que, embora variem conforme as realidades nacionais, unificam-se na defesa do valor supremo do jornalismo. Para uns, esse valor é o “direito à informação” (GOMES, 2004, p. 32). Para outros, a ética jornalística baseia-se, em última instância, na “exatidão” (D’ANCONA, 2018, p. 14) ou “no combate à mentira ou, noutra perspectiva, na busca da verdade dos fatos” (BUCCI, 2004, p. 51). Reconhecendo que há uma área de contato entre essas várias definições, seria legítimo sintetizar esse valor central como o *direito à informação exata e confiável de interesse público*.

Isso corresponde ao que preceitua o código internacional de ética do jornalismo, em vigor desde 1983. Intitulado *Princípios Internacionais de Ética Profissional no Jornalismo*, esse sistema de regulação ética foi construído sob os auspícios da Unesco com o fito de orientar a elaboração

de dispositivos semelhantes nas esferas nacionais. Constitui-se de um preâmbulo e dez princípios que materializam o acordo internacional sobre o assunto. O primeiro de seus tópicos chama-se “O direito das pessoas à informação verdadeira”, e dispõe que “as pessoas e os indivíduos têm o direito de adquirir uma imagem objetiva da realidade por meio de informações precisas e abrangentes, bem como de expressar-se livremente através dos vários meios de cultura e comunicação”⁶ (UNESCO, 1983, online).

Esse princípio primeiro, que enuncia o valor essencial do jornalismo, tem papel estruturante. Dele derivam não apenas outros valores, mas também uma série de regras deontológicas que orientam sua realização. Intitulado “A dedicação do jornalismo à realidade objetiva”, o segundo princípio do código da Unesco descreve, em linhas gerais, o que se espera da conduta de um jornalista:

A principal tarefa do jornalista é servir ao direito das pessoas a informações verdadeiras e autênticas através de uma dedicação honesta à realidade objetiva pela qual os fatos são relatados conscientemente em seu contexto apropriado, apontando suas conexões essenciais e sem causar distorções, com o devido desdobramento da capacidade criativa do jornalista, de modo que o público receba material adequado para facilitar a formação de uma imagem precisa e abrangente do mundo, em que a origem, a natureza e a essência dos eventos,

⁶ Esse princípio do código de ética da Unesco repercute o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual se lê: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 2009, p. 10-11).

processos e do estado das coisas sejam entendidos da maneira mais objetiva possível. (UNESCO, 1983, online)

Já o terceiro princípio do documento da Unesco situa o jornalismo como atividade social de natureza pública. Como tal, o principal produto do trabalho jornalístico – a notícia – é um “bem social e não uma *commodity*” (UNESCO, 1983). O jornalista possui responsabilidade perante a coletividade e aquilo que divulga deve ser de interesse público. Mas atenção: esse *interesse* deve resultar não no mero “deleite” do público – o que ratificaria o sensacionalismo como postura eticamente respeitável –, mas em benefícios cívicos identificáveis.

O diploma ético da Unesco evoca ainda, em seu quarto princípio, a ideia kantiana da autonomia racional do indivíduo. Ela surge, ainda que implicitamente, na previsão do “direito do jornalista de se abster de trabalhar contra a sua convicção” (UNESCO, 1983, online). Já o sexto princípio repercute textualmente o princípio da dignidade da pessoa humana, ao prescrever o respeito do jornalista ao “direito do indivíduo à privacidade e à dignidade humana, em conformidade com as disposições das leis internacionais e nacionais relativas à proteção dos direitos e da reputação de outrem, proibindo a calúnia, a injúria e a difamação” (UNESCO, 1983, online).

Todo esse edifício ético encontra-se alicerçado, não é demais lembrar, no espaço mais amplo das leis vigentes e dos valores dominantes, como a liberdade, a igualdade, a justiça, a democracia e o pluralismo. Tais

valores refletem os consensos – reais ou virtuais – de nossa época. O código internacional de ética jornalística contempla tais consensos em seu oitavo princípio, que assevera: “Um verdadeiro jornalista defende os valores universais do humanismo, sobretudo a paz, a democracia, os direitos humanos, o progresso social e a libertação nacional, respeitando o caráter distintivo, o valor e a dignidade de cada cultura [...]” (UNESCO, 1983, online).

No Brasil, o Código de Ética editado pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ, 2007, p. 1-3) trata da conduta profissional mencionando em seu Art. 6º, inciso I que é dever do jornalista “opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Também no Art. 11, inciso II, o Código ensina que não se deve divulgar informações “de caráter mórbido, sensacionalista ou contrário aos valores humanos [...]”.

No mesmo sentido, acionando o “uso da humanidade em si e no outro como fim”, o Código de Imprensa Germânico (atualizado em 13 de setembro de 2006) traz logo em seu primeiro artigo a necessidade de “respeito pela verdade e preservação da dignidade humana” como princípios primordiais da imprensa (PRESSERAT, 2006, online, tradução nossa).

No Canadá, seu código pode ser observado nas Diretrizes apresentadas pelo comitê de ética da Associação Canadense de Jornalistas

em junho de 2011. Tem-se, nesse documento, uma abordagem a partir do direito à privacidade: “[...] Existem conflitos inevitáveis entre o direito à privacidade, o bem público e o direito do público de ser informado. Cada situação deve ser analisada à luz do bom senso, *humanidade* e direito público à informação” (CAJ, 2011, online, tradução nossa). Em contexto semelhante, o Código de Ética da Associação dos Jornalistas Profissionais dos Estados Unidos da América afirma que “jornalistas éticos tratam fontes, sujeitos e colegas como seres humanos que merecem respeito” (SPJ, 2014, online, tradução nossa).

Todos esses códigos materializam a influência da ética kantiana na forja das normatizações jornalísticas contemporâneas. Estas, enquanto pressupostos das instituições formais, mesmo diante de crises de credibilidade do fazer próprio da profissão, são orientadas por programas que verbalizam uma espécie de imperativo categórico da verdade: almejar e socializar a verdade de interesse público, tomando como base a condição humana de ser livre porque dotado de racionalidade.

Nos diversos códigos deontológicos do jornalismo, valores como a “exatidão” e a “busca da verdade factual” articulam-se à noção de *dever*, que calcifica a exigência do engajamento na prestação, ao mesmo tempo *livre e responsável*, de um serviço à coletividade. Nessa perspectiva, as ações jornalísticas devem ser praticadas, por um lado, com a mais ampla liberdade, pois, como dizia o jovem Marx (1980, p. 37), “a essência da

imprensa livre é a essência característica, razoável e ética da liberdade. O caráter de uma imprensa censurada é a falta de caráter da não liberdade”.

Por outro lado, essa liberdade não significa vagueza ou indeterminação. As ações jornalísticas devem ser praticadas pelo puro dever, o qual se ancora na autonomia racional do sujeito, e não na heteronomia da vontade. O valor moral do jornalismo não deve residir em qualquer propósito externo a seus próprios princípios, em qualquer resultado que com ele se pretenda atingir, mas nas máximas que o determinam, a saber: garantir o direito à informação, buscar a verdade nos fatos.

Essas máximas contêm em si de forma analítica, como regras deontológicas, a fidedignidade às fontes, a correta checagem dos fatos, o respeito à privacidade, a recusa de favores ou prebendas e a consideração honesta, ponderada e multilateral de cada matéria, garantindo pluralidade de pontos de vista. Nesse sentido, João Carlos Correia (2009) complementa que o imperativo do pluralismo – realçado na elaboração habermasiana – é constitutivo da natureza ética, política e deontológica, como também da própria maneira de conhecer típica do jornalismo.

Correia (2009, p. 183) ajuda a compreender que a configuração institucional da esfera pública se relaciona diretamente à finalidade e missão social que são atribuídas ao jornalismo e isso implica a “sensibilidade para o pluralismo de formas de vida; o compromisso com uma ideia de publicidade orientada no sentido do pluralismo de vozes,

formas de vida e de crenças, e atenção aos problemas emergentes no domínio do privado”, atenção esta orientada por um conjunto de garantias jurídicas que têm o seu fundamento último no respeito pelos direitos do ser humano. Supõe-se portanto que, ao observar o cumprimento destas e de outras normas de conduta, o jornalista habilita-se a assegurar o valor supremo de sua atividade – o direito à informação precisa e contextualizada.

Como vimos ao longo desta exposição, no âmbito da reflexão iluminista a condição da liberdade é a razão. Só a racionalidade liberta o homem do determinismo do mundo natural. O projeto iluminista pretende, por um lado, livrar o homem da ilusão dogmática e, por outro, elevá-lo ao ápice da eticidade. A emancipação social torna-se, nessa perspectiva, um projeto de esclarecimento que implica a superação de comportamentos instintivos ou automáticos, bem como o abandono do preconceito e da superstição, em benefício do discernimento e das escolhas ponderadas, feitas com base no melhor conhecimento disponível. Não é preciso pensar muito a fim de aquilatar a importância do jornalismo para a realização desse projeto.

Cabe hoje, entretanto, refletir sobre até que ponto o programa iluminista mostra-se efetivo, ou sobre até que ponto segue ele tendo no jornalismo um de seus vetores principais. Muito se tem dito que a ética jornalística se tornou, na atualidade, muito mais um ideal abstrato do que uma realidade tangível. É preciso buscar as causas desse fenômeno não

apenas no interior do campo jornalístico. Ditas causas se encontram pulverizadas na atmosfera cultural mais ampla. Relacionam-se à crise daquelas ideias e valores gerais que, lançadas no período que passou à história como *Ilustração*, fundamentaram a própria existência do jornalismo como instituição e prática social. Vem daí o problema colocado por Bucci (2004, p. 26): “O desafio da reflexão contemporânea sobre jornalismo é examinar os limites que o liberalismo enfrenta para realizar na prática a sua promessa. O mercado pode mesmo oferecer com eficácia as soluções éticas que o projeto democrático espera da imprensa?”

Em se tratando das pretensões de validades práticas, as quais se exigem dos códigos estruturantes da profissão jornalística, João Pissarra Esteves alerta para uma necessidade de se ter referências éticas independentemente da idealidade ou aplicabilidade do conjunto de normas que regem a instituição “jornalismo”. Sem elas, a dominação (em sua forma abusiva de poder) será o devir inevitável do atual processo tecnológico. “Por mais que sejam cantadas ‘revoluções’ e ‘novas sociedades’, por detrás do clamor dessas vozes exaltadas o que se esconde é a mais fastidiosa perpetuação delas, a reificação de uma realidade triste e sombria” (ESTEVES, 2003, p. 184).

4. Considerações à luz da atualidade

Após o advento do chamado *pós-modernismo* e de sua metástase sociológica, a *pós-verdade*⁷, vivenciamos uma nova era discursiva, marcada pela persistente recusa das utopias e dos grandes projetos saneadores – classificados como nada além de *metarrelatos* (Lyotard, 2009). Na base desse fenômeno encontra-se a crítica radical do universalismo. Utilizando-se do ceticismo, da ironia e da fragmentação, pensadores associados à pós-modernidade contribuíram para o estilhaçamento de noções antes bem assentadas, como as de *verdade*, *realidade objetiva* e *imperativo moral*. Não por acaso, o pós-modernismo é associado “a um abandono do projeto iluminista de crítica racional” (EDGAR; SEDGWICK, 2008, p. 256).

A nova tendência deu margem à descrença em relação a padrões éticos totalizantes. Se em Kant a ética coloca-se resolutamente contra a flexibilidade das máximas morais e a relatividade dos parâmetros de conduta, a nova dominância aponta em sentido inverso. A moral torna-se individualista. Seria uma ética da informalidade e da espontaneidade – se é que podemos falar, nesse caso, de ética, e não da falência de referenciais éticos. Essa nova atmosfera se vincula à emergência de um pluralismo

⁷ Não é nossa intenção e não seria cabível no escopo deste texto – a não ser como a referência rápida que fazemos nestas considerações finais – abordar em detalhes o tema das relações entre pós-modernidade e pós-verdade. Esse aprofundamento já foi realizado em outro lugar.

atomizador que, uma vez hegemônico, garante espaço aos valores egoístas do consumismo e do sucesso pessoal: “Depois do imperativo categórico, o imperativo narcísico”, diz Lipovestsky (*apud* GOMES, 2004, p. 59).

Nesse novo panorama, parece não restar espaço para imperativos incondicionados ou parâmetros universais de julgamento. A humanidade revela-se ansiosa por se ver livre das percucientes reflexões do iluminismo e dos valores da Revolução Francesa. Em tempos de ceticismo pernicioso e oportunismo ético, Kant talvez ficasse surpreso ao perceber que sua obsessão pela verdade – expressa no famoso bordão *Sapere Aude!* [Ouse saber!] (KANT, 1985) – soaria etérea e seria zombeteada pelo relativismo galopante.

Ao solapar as bases do moderno racionalismo, a pós-modernidade abriu caminho à dissolução dos valores da Ilustração. Esse processo ocorre em escala macro e atinge também o jornalismo, como reconhecem mesmo seus defensores mais otimistas. Em diversos episódios, a imprensa se apresentou na esfera pública divorciada de seus valores fundantes, muitas vezes sem se dar conta ou sem se importar com isso.

Por conseguinte, à era da pós-verdade pode corresponder, então, um pós-jornalismo. Ele não é mais aquele que pergunta, reflete e interpreta de forma ponderada, mas o que condena, sentencia e pune, reiterando a realidade conforme os *lobbies* que defende. Quando se dá conta dessa realidade, o cidadão reage. Passa a buscar terreno seguro em outras fontes de informação supostamente credenciadas. O jornalismo vira uma voz a

mais em meio à balbúrdia das redes digitais. De bússola da esfera pública, a imprensa se torna uma fonte de convicção entre outras. E assim se completa uma armadilha para a qual contribuiu a própria imprensa, e que termina, ao final, por vitimá-la.

A anomia com relação à verdade ou a parâmetros éticos leva, no limite, a essa situação. O jornalismo perde credibilidade e se desmoraliza como instituição. Acusado de venal e parcial, mergulha em uma crise de legitimidade e passa a conhecer blecautes em seus circuitos de confiança. Hoje, os jornais são facilmente afrontados na esfera pública por governantes nem sempre bem-intencionados ou por cidadãos eivados de ceticismo, confiantemente empoderados em seus avatares digitais. Não por acaso, pesquisas de opinião mostram que o nível de confiança na imprensa caiu ao menor nível de todos os tempos (NICOLAOU; GILES, 2017).

Diante dessa realidade, cabe aos jornalistas, e principalmente à instituição jornalística – dado que os problemas éticos de hoje não derivam apenas de maus profissionais –, uma reflexão sobre seus fundamentos, sua conduta, suas finalidades e meios. A imprensa precisa decidir se existe para erigir prestígios e fortunas ou para realizar os princípios puros que orientam o direito à informação. Sobreleva-se, nesse contexto, a importância da ética de Kant, como também da abordagem dialógica de Habermas. Ambas podem servir à fundamentação do combate às tendências de falseamento e distorção da informação – tendências que,

aliás, vão além do jornalismo. A justa consideração do fenômeno possui uma dimensão moral irrecusável.

Hoje, muitos pensam que podem mandar às favas não apenas a herança kantiana, mas todo o Iluminismo e sua “ganga” racionalista. Mas há algo no pensamento kantiano de que não podemos nos livrar assim sem mais, de forma tão desinibida. Quando nos fala das consequências deletérias da mentira e do falso testemunho, em meio a outros exemplos de atitudes moralmente rebaixadas, o pensador alemão nos adverte para o fato de que, embora possamos erigir tais ações em princípios de nossa conduta pessoal, jamais poderíamos pretender que se tornassem normas de ação universal. Se o tipo de conduta que resulta no falseamento ou na distorção pudesse ser tomado como lei universal da racionalidade, isso nos conduziria a paradoxos insolúveis: a informação se converteria no seu oposto, acarretando a implosão do próprio intercâmbio de ideias, incluindo o de ideias falsas. Esse arrazoado coloca-nos diante de uma realidade tão curiosa quanto indelével: a própria circulação de mentiras e falsificações só é possível porque a falsidade não pode ser postulada como regra universal.

Referências Bibliográficas

BECKENKAMP, Joãosinho. O Direito como Exterioridade da Legislação Prática da Razão em Kant. *Ética*, Florianópolis, V. 2, nº 2, p.151-171. Dez. 2003

BUCCI, E. Sobre ética e imprensa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAJ. Ethics guidelines. Toronto: The Canadian Association of Journalists, 2011. Disponível em: <<http://caj.ca/content.php?page=ethics-guidelines>>. Acesso em: 02 de junho 2019.

CORREIA, J.C. Teoria e crítica do discurso noticioso: notas sobre jornalismo e representações sociais. Covilhã: Livros LabCom, 2009.

D'ANCONA, M. Pós-verdade. Trad. Carlos Szlak. Barueri: Faro editorial, 2018.

DESCARTES, R. O Discurso do Método. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. Cultural Theory: The key concepts. London; New York: Routledge, 2008.

ESQUIROL, J.M. O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ESTEVES, J.P. Espaço público e democracia: comunicação, processos de sentido e identidades sociais. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

FENAJ. Código de ética dos jornalistas brasileiros. Federação Nacional dos Jornalistas: Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros..pdf>. Acesso em: 02 de junho 2019.

FRANKENA, W.K. Ética. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GOMES, M. R. Ética e jornalismo: uma cartografia dos valores. 2ª ed. São Paulo: Escritura editora, 2004.

HABERMAS, J. A ética da discussão e a questão da verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, J. Trabalho e interação: comentários sobre a Filosofia do espírito de Hegel em Jena. In: _____. Técnica e ciência como “ideologia”. Tradução Felipe Gonçalves da Silva. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 35-74.

KANT, I. Crítica da razão pura. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KANT, I. Crítica da razão prática. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, I. Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2009.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: Textos seletos. Ed. bilíngue. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. pp. 100-1167.

LYOTARD, J.F. A condição pós-moderna. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARX, K. A liberdade de imprensa. Porto Alegre: L&PM, 1980.

NICOLAOU, A.; GILES, C. Public trust in media at all time low, research shows. In: Financial Times [online]. 15 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/fa332f58-d9bf-11e6-944b-e7eb37a6aa8e>>.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>.

PALÁCIO, F.; CAPOVILLA, C. Posverdad: etapa suprema de la postmodernidad. In: MANCINAS-CHÁVEZ, R.; CÁRDENAS-RICA, M.L. Medios y comunicación en tiempos de posverdad. Madrid: editorial Fragua, 2021. p. 183-203.

PLATÃO. Protágoras ou os sofistas. 2ª ed. Trad. pref. e notas de A. Lobo Vilela. Lisboa: Editorial Inquérito, [19--].

PRESSERAT. Der Pressekodex. Berlin: Deutscher Presserat, 2006. Disponível em: <<https://www.presserat.de/pressekodex/pressekodex/>>. Acesso em 02 de junho de 2019.

SPJ. Society of professional journalists code of ethics. Indianapolis: SPJ's National Convention, 2014. Disponível em: <<https://www.spj.org/ethicscode.asp>>. Acesso em 02 de junho de 2019.

TERRA, Ricardo. A Arquitetura da filosofia kantiana. Studia kantiana, n. 1, p. 291-395. 1998.

UNESCO. International principles of professional ethics in journalism. Paris, 1983. Disponível em: <http://ethicnet.uta.fi/international/international_principles_of_professional_ethics_in_journalism>.

WAYNE, Bruno C. O princípio da dignidade humana : reflexões a partir da filosofia de Kant. São Paulo: Saraiva, 2013.